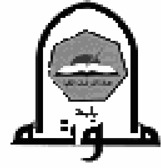


جامعة مؤتة
كُلية الدراسات العليا

الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

إعداد الطالب

ربيع شلجي عيادة المصاروة

إشراف

الأستاذ الدكتور فؤاد طه الطلافحة

رسـالة مقدمـة إلى كُليـة الدراسـات العليـا
استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النّفـس التربـوي / قسـم علم النّفـس

جامعة مؤتة، 2015

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر

بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة.

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب ربيع تلجي المصاروة الموسومة بـ:

الذكاءات المتعددة (اللغوية و المنطقي) و علاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية و الرياضيات

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم النفس التربوي**.

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. فؤاد طه طلافحة		٢٠١٥/٠٥/١٣	مشرفاً ورئيسا
د. صبري حسن الطراونة		٢٠١٥/٠٥/١٣	عضواً
د. اسماء نايف الصرايرة		٢٠١٥/٠٥/١٣	عضواً
د. احمد فلاح العلوان		٢٠١٥/٠٥/١٣	عضواً



عميد الدراسات العليا

د. علي الضمور

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail:
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي: ٦١٧١٠
تلفون: ٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى والدي العزيز مع كل الفخر والعز بكل توجيه وكل نُصح وكل أمل رسمه أمامي ونور لي طريقي.

إلى نبع الحنان.................. والدتي الحنونة أمد ا في عمرهـ ـ ـ ـ ـ ـ ـا.

إلى رفيقة دربي وعنوان الحب والعطف والحنان....... زوجتي الغالية.

إلى فلذات أكبادي وثمرة عمري..... أبنائي: جنى وهاشم وحلا وغنى الذين كلما تذكرت وجوههم الباسمة ازددتُ تشجيعاً وعزيمةً.

إلى إخواني........ سندي وعضدي.

إليهم جميعاً أُهدي هذا المجهود العلمي

مع أطيب تحية

ربيع ثلجي عيادة المصاروة

الشكر والتقدير

الحمد عز وجل الذي من علي بإنجاز هذا الجهد المتواضع- الذي أرجو أن أكون قد وفقتُ في إعداده-وهيأ لي من أهل العلم من قدم لي المساندة والعون في ذلك.

كما أجد نفسي مديناً بأخلص العرفان والتقدير إلى أستاذي الكريم، الدكتور فؤاد طه الطلافحة، على ما بذله من جهد متواصل دؤوب، وما قدمه من توجيهات وإرشادات سديدة، وما أبداه من صبر وتفهم كبيرين في سبيل إنجاز هذا العمل، فله مني عظيم الشكر والتقدير.

ولا يفوتني، وأنا امتدح فضل أهل الفضل، أن أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة، الذين تفضلوا بمناقشة هذا العمل، لما سيكون لتوجيهاتهم وإرشاداتهم الأثر الكبير في تعزيز هذا العمل.

كما أتقدم بوافر الشكر لأساتذتي الأفاضل، السادة المحكمين الذين أبدوا اقتراحاتهم الهادفة.

وأخيراً، فإنني اسأل ا أن يقيني عثرة اللسان والقلم، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، ويجعله على خير ما أرجوه من الكمال والجمال.

ربيع ثلجي عيادة المصاروة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

ربيع ثلجي المصاروة

جامعة مؤتة، 2015

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة الذكاء اللغوي والمنطقي لدى طلبة الصف الثامن في لواء فقوع، وتحديد علاقة الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) بالتحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي)، وتم التحقق من مؤشرات صدقه وثباته، كما تم الحصول على درجات الطلبة في مادتي اللغة العربية والرياضيات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي2015/2014م، وطُبقت الدراسة بالمسح الشامل على (263) طالباً وطالبةً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

إن درجة امتلاك الطلبة للذكاء اللغوي جاءت مرتفعةً، وجاء الذكاء المنطقي متوسطاً، وتبين وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين كل من الذكاء اللغوي والمنطقي من ناحية ودرجات الطلبة في اللغة العربية، وكذلك مع درجاتهم في الرياضيات من ناحية أخرى، كما تبين إمكانية التنبؤ بتحصيل الطلبة في اللغة العربية من خلال الذكاء اللغوي فقط. وعدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل في مادة الرياضيات من خلال الذكاء اللغوي والمنطقي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة للذكاء اللغوي والذكاء المنطقي تُعزى للجنس.

Abstract

Multiple Intelligences (linguistic and logical) and their Relationship on the achievement for the students of the Eighth grade in the Subjects of Arabic and Mathematics.

Rabea' Thalji Al-Massarwah

Mu'tah University, 2015

This study aimed at identifying the level of linguistic and logical among the students of the eighth grade in the district of Faqou as well as detecting the relationship of Multiple intelligences (linguistic and logical) with the academic achievement in Arabic and Maths. In order to achieve the study objectives, a scale for multi intelligence (linguistic and logical) was developed and the indices of its validity and reliability were verified. The grades of the students in both Arabic and maths were obtained for the first semester of the academic year 2014-2015. The comprehensive survey was used on the (263) students. The study concluded many results the most notably:

The extent at which the students have the linguistic intelligence was high, and the logical intelligence was of a moderate degree. The results showed that there is a statistically significant positive relationship between both linguistic and logical intelligences on the one hand and the grades of the students in the Arabic language as well as with their grades in maths. The results also indicated the ability of predicting the achievement of the students in the Arabic language by using the linguistic intelligence only,but there was no ability of predicting the achievement of the students in Maths by means of linguistic and logical intelligence. The results indicated that there were no statistically significant differences in the extent at which the students have linguistic and logical intelligence due to the variable of gender.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

يعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم شيوعاً في ميادين علم النفس، وأكثرها ارتباطاً بالتحصيل والنجاح الأكاديمي، وأكثرها تأثيراً على حياة الفرد في مختلف جوانبها الثقافية والاجتماعية والتعليمية. وحظي مفهوم الذكاء باهتمام العديد من العلماء والفلاسفة القدماء، من خلال كتاباتهم التّفسيرية لطبيعة المعرفة والتعلم لدى الأفراد.

لقد اختلف علماء النفس في نظرتهم للذكاء، فتعددت تعريفاته ومفاهيمه ونظريّاته، والسبب كما يراه ساتلر(Sattler) يرجع إلى غموض مفهوم الذكاء وصعوبة الدقة في تحديده، لأن الذكاء صفة وليس كينونة، أي أن الذكاء لا وجود له بذاته، إنما هو نوع من الوصف، نصف به فرداً معيناً حين يسلك طريقة معينة في وضع معين. فبعضهم يرى أن الذكاء هو القُدرة على إدراك الأشياء والربط بينها وبين الأفكار، والبعض الآخر يرى أنه القُدرة على تطبيق ما تعلمه الإنسان في ظروف وحالات معينة ومحددة، لذلك تُعد نظريات الذكاء لجاردنر من أهم النظريات التي حاولت تقديم تفسيرات عملية بصورة منطقية ومنهجية للنشاط العقلي من حيث مكوناته ومحدداته والعوامل التي تكونت منه (عفانة والخزندار، 2007).

لقد أشار الشوامرة (2007) إلى العديد من التعريفات للذكاء منها: تعريف (روبنسون و روبنسون Robinson & Robinson) بأنه: المجموعة الكلية من الأنماط السلوكية المعرفية التي تعكس طاقة الفرد لحل المشكلات باستبصار، والتكيف مع المواقف الجديدة. أما (فيشر) فعرف الذكاء بأنه: فاعلية الفرد بمقارنته بمن هم في مثل عمره في تعامله مع المواقف الّتي تلقى فيها المهارة تقديراً عالياً من جانب المجتمع الذي يعيش فيه.

وتُعد نظريّة (سبيرمان) من أوائل النظريات الكلاسيكية الّتي تناولت وبحثت مفهوم الذكاء، معلنةً أن النشاط العقلي يتكون من عاملين (عام وخاص) يفسران تباين أداء الفرد من نشاط عقلي لآخر، إلا أن الانتقادات التي وجهت إليها من صغر

العينة وطبيعتها جعلها لم تدم طويلاً، حينها ظهرت نظرية العوامل المتعددة (Multi factor theory) لثورندايك "Thorndike" الذي أكد عملية تحليل العامل العام إلى عدد من العوامل الأولية، كالذكاء الميكانيكي، والذكاء المجرد، والذكاء الاجتماعي (ظاظا، 2010).

وفي عام 1938 جاء ثيرستون " Thurston" ليستنتج من خلال التحليل العاملي وجود سبع قدرات عقلية أولية (الاستيعاب اللفظي وطلاقة الكلمات والقدرة العددية والقدرة المكانية والذاكرة الارتباطية والسرعة الإدراكية والاستدلال) الذي يعد السلوك الذكي نتيجة لها. ثم جاء كاتل عام 1940 بفكرة وجود عاملين للذكاء هما: الذكاء السائل والذكاء المتبلور(Cohen & Swerdlik, 1999).

وقام جيلفورد Guilford بتقديم النموذج الثلاثي للوظيفة العقلية المتمثلة في المحتويات(عددها5)، والعمليات(عددها6)، والنواتج (عددها6) ليشكل منها 180 قدرة مستقلة.(Wolman, 1985).

إن تعدد النظريات التي فسرت مفهوم الذكاء أوجد اختلافاً في تعريفه وقياسه. مما أدى إلى قيام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) في عام 1995 بإطلاق تعريف جامع وشامل للذكاء بأنه مفهوم يوضح وينظم تباين قدرة الأفراد في فَهم الأفكار المعقدة، والتعلم بالخبرة، والتكيف مع البيئة بفاعلية، وحل المشكلات، وأن أداء الفرد الواحد يختلفُ من موقف لآخر (Gottfredson, 1997).

ومما لا شَك فيه أن ظهور النظريات الحديثة كنظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner)، وسيرنبيرج(Sternberg) بالإضافة إلى أبحاث كل من مارفن منسكي (M.Minsky)، وستيفن بنكر (S.Pinker) شكلت أعمالاً يمكن النظر إليها على أنها نظريات ذكاء (Pfeifer & Bongard, 2007).

فقدم جاردنر في كتابة المعروف " أُطر العقل Frames Of Mind " نظرية لتعدد الذكاءات، حيثُ أشار إلى أن الذكاء ليس موحداً أو عاماً، وإنما يتضمن العديد من الذكاءات يمكن أن يمتلكها الإنسان أو يمتلك بعضاً منها، فحدد في بداية الأمر عام 1983 سبعة ذكاءات (الذكاء اللُغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء المكاني،

والذكاء البدني- الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الخارجي- الاجتماعي، والذكاء الشخصي) ثم أدرج عاملاً جديداً أطلق عليه الذكاء الطبيعي في عام 1995، وعرف الذكاء بأنه "القُدرة أو الإمكانية البيولوجية النفسية الكامنة لمعالجة المعلومات، التي يمكن تنشيطها في بيئةٍ ثقافيةٍ لحل المشكلات أو إيجاد نتاجات قيمة لها في ثقافة ما"(Gardner, 1983).

حيثُ أشار العديد من الباحثين في مجال علم النفس المعرفي أن الذكاءات الثمانية منفصلة بعضها البعض ولها صفات متمايزة، حيثُ يتميز كل ذكاء بنشاط عقلي وقدرة ذهنية تؤدي وظائف محددة (عبيدة،عفانة، 2003).

لقد أولى الباحثون والمنظرون في ميدان علم النفس التربوي وغيره من العلوم اهتماماً متزايداً لنظرية الذكاءات المتعددة، وذلك بسبب التفاتها إلى أساليب التعلم التي يتعلم بها الطلبة كافة، ومن ثم العمل على استكشاف قدراتهم وتنميتها (نوفل،2007).

2.1 مشكلة الدراسة :

أتت مشكلة الدراسة من واقع الممارسة الميدانية، والمتابعة من الباحث لواقع التعلم في الأردن، حيثُ برزت أمام المؤسسات التربوية مشكلات تتمثلُ في تدني مخرجات التعلم بعامة وتعلم اللُغة العربية والرياضيات بخاصة، وقد أشارت إلى تلك المشكلة المشاهدات الميدانية ونتائج التحصيل المدرسي من خلال الاختبارات المدرسية، وأيضاً أن الطلبة لديهم قدرات مختلفة، وهذا ما تؤكده نظرية جاردنر للذكاء المتعدد، وبذلك توجد فروق فردية في تحصيل الطلبة في مادتي اللُغة العربية والرياضيات نظراً لاختلاف مستويات الذكاء المتعدد لديهم فكانت الحاجة لتحديد درجات الذكاء المتعدد (اللغوي والمنطقي) لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية القصر/ لواء فقوع وتحديد علاقتها بالتحصيل في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك للذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي)؟

2- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية من خلال الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك؟

3- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات من خلال الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك للذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) تُعزى للجنس**؟**

3.1 أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى:

1- درجة الذكاء اللغوي والمنطقي لدى طلاب الصف الثامن في لواء فقوع في محافظة الكرك.

2- تحديد درجة علاقة الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) لدى طلاب الصف الثامن في لواء فقوع في محافظة الكرك، بتحصيلهم في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

3- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلاب الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك للذكاءات المتعددة(اللغوي والمنطقي) باختلاف الجنس.

4- تطوير مقياس للذكاء (اللغوي اللفظي والمنطقي الرياضي) لطلبة الصف الثامن.

4.1 أهمية الدراسة :

يعد مفهوم الذكاء أكثر المفاهيم السيكولوجية التي يدور حولها النقاش في مختلف المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية، لما له من تأثير على حياة الأفراد ومعالجة المشكلات التربويّة والنّفسية والاجتماعية.

ولقد قامت نظرية (جاردنر) بتقديم رؤية جديدة عن الذكاء، وعدت أن مفهوم الذكاء أكثر اتساعاً، وأكثر تحرراً من النظريات التقليدية، لأنها تستخدم أساليب متنوعة لفهم القُدرات العقلية للإنسان وتصنيفها، وأنها ذات أثر فعال في التربية.

وتُعد دراسة الأوضاع التعليمية وما يحتاجه الطلبة من متطلبات، من أساسيات العمل التربوي، فهؤلاء الطلبة بحاجة إلى التوجيه والرعاية الصحيحة المستمرة بهدف الوصول إلى حلول ناضجة تُساهم في تخفيض الصعوبات التي يواجهونها في الحياة الدراسية.

ويعد الذكاء اللغوي أحد مكونات نظرية جاردنر، ويرى أنه من الممكن التعرف إلى هذا الذكاء لدى فرد ما، من خلال مؤشرات واضحة، منها القُدرة على الحفظ بسرعة، وحب التحدث، والرغبة في سماع الأسطوانات، والألعاب اللغوية، وإظهار رصيد لغوي متنام، والشغف بقراءة الحكايات.

كما ويعد الذكاء المنطقي الأب النموذجي للذكاء، حيثُ يظهر لدى الأفراد من خلال التصنيف، والتجميع، والتصميم، وعلاقة الأشياء ببعضها، والعمليات الحسابية، واستعمال المفاهيم المجردة.

وعليه فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحديد درجة الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات. وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية والرياضيات. وعليه تظهر أهمية هذه الدراسة بأنها الأولى التي تناولت الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب الصف الثامن في لواء فقوع في محافظة الكرك في حدود علم الباحث.

وقد تُسهم هذه الدراسة في تنمية اهتمام المعلمين بالذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي)، وتضمينها والطرق التدريسية المختلفة في المناهج الدراسية، فالمعرفة

المسبقة للذكاء اللغوي والمنطقي يزيد من فرص التعليم لدى الطلبة باختلاف مستوياتهم، مما يساعد الطلبة على تطوير أنفسهم وتقوية نقاط الضعف لديهم.

5.1 حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على طلاب الصف الثامن في مديرية التربية و التعليم منطقة القصر / لواء فقوع التابعة لمحافظة الكرك، مما يعني الحذر من تعميم نتائجها خارج مجتمعها، وأُجريت هذه الدراسة في العام الدراسي(2015/2014) مما يعني الحذر من تعميم نتائجها خارج هذا الإطار الزمني.

6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الذكاءات المتعددة:

عرف جاردنر(Gardner) الذكاء بأنه القُدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج ذي قيمة إلى الإطارات الثقافية، معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة التي نحيا في كنفها. وتتضمن الذكاءات المتعددة تسعة أنواع من الذكاء هي: الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الموسيقي الإيقاعي، والذكاء الجسدي الحركي، والذكاء الذاتي الداخلي، والذكاء الاجتماعي الخارجي، والذكاء الروحي، والذكاء الطبيعي البيئي (Gardner, 1983).

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن فقرات عن مقياس الذكاءات المتعددة والتي ستخصص له وفق طريقة التصحيح الموصى به، وستُقاس هذه الإجابات من خلال الدرجات التي سيتم التوصل إليها بعد استخدام أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

الذكاء اللغوي اللفظي:

هو القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفوياً أو كتابياً، والقُدرة على معالجة البناء اللغوي، وترتيب الكلمات وفهم معانيها (Gardner , 1983).

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن فقرات مقياس الذكاء اللغوي اللفظي.

الذكاء المنطقي الرياضي:

هو القُدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، والقُدرة على حل المشكلات والتفكير المنطقي، والحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية والافتراضية (السبب والنتيجة) (Gardner , 1983).

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن مقياس الذكاء المنطقي الرياضي.

التحصيل:

هو مجموعة المهارات والمعلومات المكتسبة من قبل المتعلم كنتيجة لدراسة وحدة دراسية محددة (علي، 1998)**.**

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصلُ عليها الطالب في الاختبارات المدرسية في الفصل الدراسي الأول للعام2015/2014 المدونة في سجل العلامات، في مادتي اللغة العربية و الرياضيات.

الصف الثامن:

هو مرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن، وتتراوح أعمار الطلبة في هذا الصف بين 14 -15 سنة تقريباً.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

1.2 الخلفية النظرية:

مفهوم الذكاء:

نعم ا كثيرة لا تُحصى، ولعل من أعظمها نعمة العقل الذي يتميز بقُدرته وملكاته المتعددة، ومن منطلق ذلك حظي الذكاء البشري باهتمام علماء النفس المعرفي، وخلال النصف الأول من القرن العشرين اهتم كثير من علماء النفس بطبيعة الذكاء البشري حيثُ ركز بعضهم على التطبيقات البشرية مثل (بينيه Binet، وسيمون Simon، وترمان Terman) الذين طوروا اختبارات الذكاء التي هدفت إلى قياس الذكاء في العقل البشري (عدس، 1997).

فكانت بداية ظهور كلمة الذكاء على يد الفيلسوف (شيترون) الذي عاش قبل الميلاد والذي ابتكر كلمة لاتينية هي (Intelligentia)، وقصد منها الذكاء أو النشاط الإدراكي المعرفي، وقد انتشرت هذه الكلمة اللاتينية في مختلف اللغات الأوروبية الحديثة، فأُطلق عليها بالإنجليزية والفرنسية (Intelligence)، واشتقت منها كلمة "الذهن" (Intellect)، وتُرجمت إلى العربية إلى كلمة ذكاء (إبراهيم، 2011).

والذكاء لغة، هو كلمة مشتقة من الفعل "ذكا"، والذكاء يعني الفطنـة والتوقـد "وذكت النار" أي اشتد لهيبها، وازداد اشتعالها. و"ذكت الشمس" أي اشتدت حرارتها. و"ذكا فلان" يعني زاد فهمه وتوقد، والذكاء قُدرة على التحليل، والتركيب، والتمييز، والاختيار، والتكيف إزاء المواقف المختلفة (المعجم الوجيز، 2000).

إن التحديد الحرفي لكلمة الذكاء أمر صعب، وذلك لاختلاف الأفراد بالقُدرات، فقد نُسمي فرداً بأنه ذكي أو أقل ذكاء، إذ يمكننا وصف طالب بأنه ذكي لأنه لديه القُدرة على رئاسة صفه، أو لأنه مجتهد في دروسه أو أنه محبوب من قبل زملائه (نوفل، 2007).

تعددت تعريفات الذكاء لدى علماء النفس والباحثين، واختلفت باختلاف المفهوم الذي يكونه كل منهم حول القُدرة العقلية العامّة للفرد، ويعود السبب في ذلـك إلـى

غموض مفهوم الذكاء وصعوبة الدقة في تحديده، لأن الذكاء صفة وليس كينونة، أي أن الذكاء لا وجود له بذاته، إنما هو نوع من الوصف، نصف به فرداً معيناً حـين يسلك طريقة معينة في وضع معين. وقد حاول كثير من علماء النفس تعريف الذكاء على اختلاف مدارسهم، حيث عد بينيه (Binet)، أن الذكاء هو قُدرة الفـرد علـى الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي، أي قُدرة الفـرد علـى فهـم المشكلات والتفكير في حلها، وقياس هذا الحلّ أو نقـده وتعديلـه (حـويج وأبـو مغلي، 2004).

بينما عرفه شتر(shtirn) بأنه القُدرة على التصرف السليم في المواقف الجديدة، أما (وكسلر Wechsler) فعرف الذكاء بأنه القُدرة الكلية للفرد على العمل الهادف، والتفكير المنطقي، والتفاعل الناضج مع البيئة (عامر، 2008).

ويعرفه ستودارد (Stodard)، بأنه: "القُدرة على القيام بنشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والسرعة والاقتصاد والتكيف الهادف والابتكار والأصالة وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي" (الهنداوي والزغول، 2013).
في حين عرفه جليزر (Glaser)، بأنه: "كفاءة الفرد في الأداء المعرفي العقلي" (الصاعدي، 2007)

أما الذكاء من الناحية النفسية فإنه يتضمن جانبين هما: الذكاء والتعلم، فالجانب الأول التعلم من البيئة المحيطة والاستجابة المناسبة للحقائق القائمة، أما جانب الذكاء فيعرفه (تيرمان) على أنه القُدرة على التفكير المجرد، ويعرفه (سبيرمان) على أنه القُدرة على تجريد العلاقات، أي الاستقراء والاستنباط (حسين، 2005).

كما وعرج علماء النفس على أربعة أنواع من تعريفات الذكاء التي تحدثت عن قُدرة الفرد، إلا أنها لم تتفق جميعاً على هذه القُدرة التي تشير إليها هذه التعريفات، ومنها من يهتم بتكيف الأفراد مع البيئة المحيطة، حيثُ يرى أن الذكاء هو قُدرة الفرد على التكيف بنجاح مع الأحداث المحيطة به، والنوع الثاني يرى الذكاء بأنه القُدرة على التعلم بالمعنى الشامل، أي أنه كلما زاد ذكاء الفرد كان أكثر قُدرة على التعلم واكتساب الخبرات، والنوع الثالث يرى أنّ الذكاء هو القُدرة على التفكير

المجرد، أما النوع الأخير فينظر إلى الذكاء على أنه قُدرة كُلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي، والتعامل المجدي مع البيئة (أبو حطب، 1996).

وبيولوجياً فقد قام (هربرت سبنسر) في أواخر القرن التاسع عشر بتحديد أن الحياة هي التكيف المستمر للعلاقات الداخلية مع العلاقات الخارجية، حيثُ تتكيف الحيوانات من خلال الغرائز، أما الإنسان فيتكيف من خلال الذكاء، إذ إن وظيفة الذكاء كما يراها سبنسر هي تمكين الإنسان من التكيف الصحيح والمناسب مع البيئات المعقدة والدائمة التغيير(الشيخ، 2008).

وحتى هذه الفترة لا يوجد تعريف واحد للذكاء يرضي جميع علماء النفس على الرغم من اتفاقهم على أنواع النشاط العقلي والمعرفة التي تدخل في مجال الذكاء الإنساني، فالذكاء مفهوم غير واضح التحديد يشتمل على الإدراك والتعلم والاستدلال وحل المسائل المعقدة (عفانة والخزندار، 2004).

نظريات الذكاء:

نظراً للاهتمام الكبير لمفهوم الذكاء من قبل علماء النفس والأفراد بشكل عام، فقد حظي بالبحث والدراسة من قبل جمهور كبير من علماء النفس والباحثين والأكاديميين، حيثُ يرجع هذا الاهتمام إلى المشكلات النفسية والاجتماعية التي تنبثقُ من عمليات قياس الذكاء. منها تحيّز بعض اختبارات الذكاء ضد مجموعة عرقية تعيش في مجتمعات غير متجانسة، أو خطأ في تشخيص معامل الذكاء، أو التفرقة العنصرية بين الأجناس البشرية، وغيرها من المشكلات التي يسببها قياس الذكاء (علام، 2002).

ونظراً لوجود هذه المشكلات وتعدد مفاهيم الذكاء، انبرى مجموعة من علماء النفس لدراسة الذكاء من خلال بعض النظريات التي حاولت تفسير هذا المفهوم حسب الاتجاه الذي تتبناه كل نظرية (نوفل، 2007).

وتستند هذه النظريات إلى إحصاءات تحليلية لاختبارات الذكاء التقليدية، وتتطلب هذه الاختبارات من الطلبة إبداء قدرة في المفردات الأساسية، والقُدرة

الرياضية والاستدلال كمهارات أخرى، وفيما يلي عرض لأبرز النظريات التي فسرت الذكاء:-

أولاً: نظرية العاملين Two Factors Theory

ترجع هذه النظرية إلى عالم النفس البريطاني تشارلز سبيرمان (Charles spearman) الذي اقترح أن الذكاء يمكن فهمه من خلال فهم بعدين أو عاملين مهمين: الأول هو العامل العام(General Factor) ويرمز له بالرمز (G) ويعني القُدرة على أداء مهمات مختلفة، أو القُدرة على إدراك العلاقات، وهذه القُدرة تستخدم في إنجاز الأعمال، والعامل الثاني هو العامل الخاص(Specific Factor) ويرمز له بالرمز (S) ويعني القُدرة على أداء نوع معين من المهمات، مثل: اختيار المفردات، علم الحساب، الذاكرة (Sternberg & willims, 2002).

ويعتقد (سبيرمان) أن العامل الخاص ليس له علاقة بالذكاء، لأنه لا يزودنا بمعلومات مدى تفوق قدرة الطلبة على أداء اختبار معين، ويعد سبيرمان العامل الذي له علاقة بالذكاء ومفتاح الذكاء هو العامل العام، وأنّه يأتي من الفروقات الفردية في النشاطات العقلية (حسين، 2003).

يرى (سبيرمان) أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في الذكاء، بسبب التفاوت في وجود العامل العام لديهم الذي يعد العامل الأساس في تحديد القدرات الذكائية للأفراد للتعامل مع المواقف المختلفة (الهنداوي والزغول، 2013).

يعد غودفري طومسون(**GodfreyThomson**) من العلماء الذين اهتموا بنظرية العاملين، مدلين بأفكارهم فيها، حيثُ يرى طومسون أن أسلوب التحليل العاملي لبيان العامل العام يعد صحيحاً إحصائياً، ولكنه بعيد عن التحليل النفسي والواقعي لفهم قدرات الإنسان(نوفل، 2007).

ثانياً: نظرية ثورندايك Thorndike Theory

لا يؤمن (ثورندايك) بوجود ما يسمى بالذكاء العام أو القُدرة العقلية العامة، معتقداً أن الذكاء هو نتاج عدد كبير من القدرات العقلية المترابطة، والّتي تتوقف على نوعية الارتباطات التي يكونها الفرد نتيجة الخبرات التي يمر بها، وأن الفروق الفردية هي نتاج للوصلات العصبية التي يمتلكها الفرد، وهذا يعني أن جوهر هذه

النظرية يتناغم من نتاج أبحاث الدماغ التي بينت أن الذكاء في جوهره مجموعة من الوصلات أو النشاطات العصبية، وعلى الرغم من أن ثورندايك يرى أن الأنشطة العقلية تختلف وتتفاوت فيما بينها، إلا أنه لاحظ وجود عناصر مشتركة بينها، وهو بذلك يؤكد القول بوجود ثلاثة أنواع مختلفة من الذكاء هي: الذكاء المادي أو الميكانيكي (Concrete or Mechanical Intelligence) والذي يتجلى في المهارات اليدوية والرموز والمجردات، والذكاء المجرد(Abstract Intelligence) الذي يقوم على فهم الأفكار والمعاني والرموز والمجردات ومعالجتها، والذكاء الاجتماعي (social intelligence) الذي يتمثل بفهم الآخرين والتعامل معهم (نشواتي، 2002).

ثالثاً:نظريّة ثرستون: القدرات العقلية الأساسية عديدة وليست واحدة.

Primary Mental Abilities: Many Not One

وترجع هذه النّظرية إلى العالم الأمريكي لويس ثرستون(Lowis Thurston) حيثُ عارض سبيرمان في نظريته، وعده مخطئاً في نظريته عام 1938، مشيراً إلى أن الذكاء يتمحور في سبع قدرات عقلية أولية ولا يكمن في عامل واحد. وقدمت هذه النظرية مقترحاً مفاده أن إنجازات الطّلبة يمكن فهمها من خلال إدراك مجموعة من القدرات (Sternberg & Willims, 2002).

وتضم هذه القدرات السبع " الاستيعاب اللفظي، والطلاقة اللفظية، والاستدلال الاستقرائي، والتصور المكاني الفراغي، والأعداد، والذاكرة، والسرعة الإدراكية " وهي قدرات استقلالية تماماً، ولكنها تتجمع وتتحد مع بعضها محدثةً استعداداً لأداء العمليات العقلية المعقدة (الزغول، 2005).

يرى (ثيرستون) أن هذه القدرات تتفاوت في وجودها، إذ إن الفرد إذا تفوق في إحداها فهذا لا يعني بالضرورة تفوقه في القدرات الأخرى، فإذا كانت لدى الفرد قُدرة عالية على إدراك العمليات الحسابية بسرعة وبدقة، لكنّه في الوقت نفسه ضعيف في القُدرة اللغوية(Owen, Forman & Moscow,1981).

رابعاً: نظرية جيلفورد Guilford Theory

حيثُ تعتمد بشكل أساسي على العقل، وهي مشابه تماماً لأفكار سبيرمان وثيرستون، إلا أن جيلفورد أدخل الخصائص غير الاستعدادية، كالمزاجية، والدافعية التي ترتبط بالإبداع، ولكنه لم يهتم بها كثيراً، وقد استخدم (جيلفورد) أسلوب التحليل العاملي للتمييز بين الخصائص التي ترتبط بالإبداع وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة والتّوسع(أبو جادو ونوفل، 2007).

وقدم (جيلفورد) نموذج التكوين العقلي لحل المشكلات، إذ يلعب مخزون الذاكرة، وإدراك الفرد في عملية التذكر دوراً حيوياً في عملية حل المشكلات. فكانت الخُطوة الأولى في نموذجه استقبال المثيرات الخارجية أو الداخلية، ثم إدراك طبيعة المشكلة، والعمل على حلها من خلال البحث في مخزونه المعرفي، وأيضاً اللجوء إلى المصادر الخارجية لحل هذه المشكلة، والعمل على تقييمها بشكلٍ مستمرٍ إلى أن يصل الفرد إلى الحل الصحيح للمشكلة (جروان، 2002).

وتحدث (جيلفورد) عن وجود ثلاثة مجالات للذكاء، أولها: مجال العمليات العقلية أو طريقة التفكير وتتمثلُ في المعرفة، والتفكير المتقارب، والتفكير المتباعد، والتقويم، والذاكرة المؤقتة، والذاكرة طويلة المدى. وثانيها: مجال المحتوى أو المضمون ويتضمن المضمون البصري، والمضمون السّمعي، ومعاني الكلمات، والرموز، والسلوك. أما المجال الأخير فهو النتائج فقُسم إلى وحدات، وصفوف، وعلاقات، وأنظمة، وتحويلات، وتضمينات (woolfolk, 2001).

خامساً: نظرية السيال والذكاء المتبلور ريموند كاتل Fluid and Crystallized Intelligence

يقترح ريموند كاتل(cattal, 1971) أن العامل العام يتكون من عنصرين مترابطين يمثلان نوعين من الذكاء، يسمى الأول الذكاء السيال، وهو الذي يكتسبه الإنسان في مسار حياته، ويظهر بشكل واضح في الاختبارات التي تتوافق والمواقف الجديدة، واختبارات المفردات والقراءة، والاستدلال الرياضي، بينما الذكاء الثاني يسمى الذكاء المتبلور وهو ذكاء مكتسب، ويتضمن المعرفة، والمفردات التراكمية

(الذكاء اللفظي)، ومن الاختبارات التي تقيسه تصنيف الأشكال، وإكمال السلسلة العددية، والقُدرة المكانية، ومصفوفة الأشكال (الزغول، 2005).

سادساً: نظرية فيرنون في الذكاء Vernon

صمم فيرنون (**Vernon**) في الخمسينيات من القرن العشرين تنظيماً هرمياً يبيّن فيه البنية الأساسية للذكاء، ويتألف من عدة مستويات على النحو الآتي:

أولاً: العامل العام General Factor ويقع في أعلى الهرم، ويرتبط إيجابياً بالقدرات العقلية الأخرى في الهرم كافة.

ثانياً: طائفة العوامل اللفظية- التربوية وتتعلق بالطلاقة اللغوية والقدرات اللفظية المرتبطة باستخدام اللغة والكلام.

ثالثاً: طائفة العوامل الثانوية، وتتعلق بقدرات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والقدرات العددية.

رابعاً: طائفة العوامل المكانية والميكانيكية، وتتعلق بقدرات إدراك الموقع والمكان والحجم والشكل بالإضافة إلى قدرات معالجة الأشياء، وأداء المهارات الحركية المتعددة. (الهنداوي والزغول، 2002).

سابعاً: نظرية الذكاءات المتعددة Multiple intelligence theory –MI

ظهرت نظريات حديثة في الذكاء، كانت عبارة عن تطوير للنظريات القديمة، ومن تلك النظريات، نظرية الذكاءات المتعددة التي ظهرت على يد جاردنر (Gardner)عام 1983، والتي فتحت المجال لنظريات أخرى لتطوير مفهوم الذكاء (مصباح، 2006).

وتُعد من النظريات التي قامت بتفسير الذكاءات المتعددة، نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها جاردنر(Gardenar,1983) وهي بخلاف النظريات التقليدية الأخرى الّتي فسرت الذكاء بالتركيز على تحديد نسبة الذكاء Intelligence IQ Quotient، حيثُ تهدف إلى معرفة كيفية استخدام الأفراد لذكاءاتهم بطرق غير تقليدية (Joseph, 2000).

وقد بيّن آرمسترونج (Armstrong, 1999)، أن نظرية الذكاءات المتعددة ليست أول نظرية تناولت التعددية في الذكاء لدى الأفراد، ففي القرن الماضي أشارت

نظريّات عديدة إلى ذلك، إلا أن ما يدعم نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر هو أنها تستند إلى بحوث واسعة المدى من العلوم والمصادر كالأنثربولوجيا الاجتماعية، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس النمائي، والفلسفة، والقياس النفسي، وعلم الطب، وعلم وظائف الأعضاء (القيسي، 2004).

وتُعد نظرية الذكاءات المتعددة نتاجاً للدراسات والبحوث الأساسية التي أجراها العالم الأمريكي جادنر(Gardenar) في مجال النمو والتعليم عند الأطفال، وبذلَ جهداً كبيراً لإعادة النظر في قياس الذكاء، كما واهتم بمحاولة فهم الطرق والكيفية التي تتشكل بها الإمكانات الذهنية للإنسان. والواقع أن نظرية الذكاءات المتعددة - ونظراً لأهميتها الكبيرة - قد غيرت نظرة المدرسين إلى طلابهم، وأوضحت الأساليب والاستراتيجيات التربويّة والتعليمية للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية. كما شكلت هذه النظرية تحدياً واضحاً للمفهوم التقليدي للذكاء بوجود ذكاء ثابت لدى الفرد في جميع مراحل حياته، إلا أن نظرية الذكاءات المتعددة عدت الأفراد مختلفين في أنواع الذكاءات لديهم وفي أسلوب استخدامها، وهذا من شأنه إغناء الثقافة المجتمعية وتنويع مفرداتها وتطويرها.

قام جاردنر في عام 1983 بنشر كتابه الشهير (أُطر العقل) الذي بيّن فيه أن هناك أنماطاً عديدة من الذكاء، وتم التعرف إلى سبعة منها في البداية، ثم أضاف إليها نمطاً ثامناً فيما بعد، ويعتقد بأن المجال لا يزال مفتوحاً لاكتشاف أنماط أخرى من الذكاء، ويعد الذكاءات المختلفة يمكن الإفادة منها في الغرف الصفية، وتحديدها لدى الأفراد وتطويرها إلى أقصى حد ممكنٍ (Armstrong, 2000).

مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة.

إن الذكاءات المتعددة كما يراها جابر (2003) هي المهارات العقليـة القابلـة للتنمية، التي توصل إليها جاردنر، والمتمثلة في الذكاء اللغوي، والـذكاء المنطقـي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، الذكاء الموسيقي، الـذكاء الاجتمـاعي، الذكاء البينشخصي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الروحي، والذكاء الوجودي.

وقد عرف جاردنر (2004)، الذكاء بأنه: "القُدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في أحد الإطارات الثقافية أو أكثر، معتمداً في ذلك على متطلبات الثّقافة".

وخلص جاردنر إلى تعريف الذكاء بأنه: " قُدرة نفـسية بيولوجيـة لتـشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في إطار ثقافي لحل المشكلات أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الإطار الثقافي". وأشار جاردنر إلى أن هذا التغيير فـي التعريـف ذو أهمية كبيرة، لأنه يفترض أن أنواع الذكاء ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها، إنمـا هي قدرات أو إمكانات عصبية سوف تنشط أو لا تنشط، استناداً إلى القيم الثقافيـة، والفرص المتاحة في الثقافة، والقرارات الشخصيّة التي يتخذها الأفراد أو عـائلاتهم ومدرسوهم وآخرون (جاردنر، 2005).

وبهذا توسع جاردنر في مفهومه للذكاء ليشمل العديد من القدرات التي تم عدها سابقاً خارج مجال الذكاء، ومن خلال القول إن هذه الذكاءات مستقلة نسبياً بعضها عن بعض، فإنه تحدى الاعتقاد الواسع الانتشار والمتبنى من معظم علماء النفس، بأن الذكاء قدرة مفردة وأنّ الفرد إما أن يكون ذكياً أو غير ذكي، (وجاردنر) هو أول عالم نفس انتهك قواعد اللغة الإنكليزية حين جمع مصطلح الذكاء فوسمه ذكاءات Intelligences (ماسون، 2006).

وهذا الاختلاف النسبي للذكاءات المتعددة فيما بينها هو الشيء الجديد الّذي قدمه جاردنر، فالأفراد يختلفون في نقاط القوة والضعف التي لديهم بالنسبة إلى هذه الذكاءات، والقوة في ذكاء ما لا يترتب عليها القوة أو الضعف في ذكاءات أخرى، ويتوقع (جاردنر) أنّ بعض الأفراد بسبب التفاعل المستمر بين الوراثة والتّدريب المبكر يظهرون تطور ذكاءات معينة أكثر من غيرهم بكثير (الخزندار، 2002).

المبادئ الأساسية لنظرية الذكاءات المتعددة:

يمتلك الأفراد أنماطاً فريدة من نقاط القوة والضعف في القـدرات المختلفـة، ومن هنا لا بد من استحداث أدوات مناسبة لكل شخص للاختلاف في طريقة الـتعلم من جهة، ومن جهة أخرى لا يمكن للإنسان تعلم كل شيء تبعاً لقدراتـه المتميـزة

وقدراته الضعيفة (جاردنر، 2004)، وقد ارتكزت نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة من المبادئ، منها:

1. إن الذكاء متعدد وليس مفرداً، إذ يؤكد جاردنر وجود سبعة ذكاءات مستقلة نسبياً بعضها عن بعض، وهذه الذكاءات تخضع للنمو والتغير (فارس، 2006).
2. كل فرد يمتلك الذكاءات كلها ولكن بنسب متفاوتة: حيثُ أشارت الدراسات التي أجراها (جاردنر) إلى أن كل فرد يمتلك أنماط الذكاءات كلها، وتؤدي وظيفتها معاً بطرق فريدة بالنسبة إلى كل فرد، وتتطور بعض الذكاءات تطوراً كبيراً لدى بعض الأفراد، وأخرى تنمو نمواً متواضعاً، وثالثة تنمو بدرجة منخفضة (جابر، 2003).
3. يمكن لمعظم الأفراد تنمية وتطوير كل نمط من الذكاءات المتعددة ورفعها إلى مستوى ملائم من الكفاءة، ذلك من خلال وجود الدافع الشخصي، والتشجيع والتعليم المناسبين، فالذكاء يمكن إكسابه بالتعلم والتدريب، والتدريب الكثير يؤدي إلى الإتقان (علي، 2008).
4. يمكن للفرد أن يكون ذكياً بأكثر من وسيلة في كل نمط من الذكاءات، حيثُ يمكن لفرد غير قادر على القراءة أن يجيد رواية القصص لامتلاكه حصيلة لغويّة عالية من خلال قدرته على التعبير واستخدام المفردات (فارس، 2006).
5. إن استعمال أحد أنماط الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نمط آخر من أنماط هذه الذكاءات المتعددة (حسين، 2005).
6. إن لثقافة الفرد وتجاربه ومعارفه وخبراته السابقة دوراً أساسياً في بناء المهارات والمعتقدات والمعرفة لكل أنماط الذكاءات (إبراهيم، 2008).

الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.

تُعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التي لها أهمية كبيرة في المجال التربوي، من حيث تركيزها على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، بسبب الاعتماد على التقييم الفردي، واختبارات الذكاء بخلاف هذه النظرية التي ساعدت

في الكشف عن القدرات والفروقات الفردية، كما ساعدت بتوجيه الأفراد للوظائف التي تلائم قدراتهم (جابر، 2003).

وتكمن الأهمية التربوية لهذه النظرية في أنها تقدم إسهامات ومقترحات عظيمة للتربية، بأن المعلمين بحاجة إلى توسيع معرفتهم بالأساليب والأدوات والاستراتيجيات التي تتعدى النواحي اللغوية والمنطقية، والتي يظهر استخدامها في حجرات الدراسة (جابر، 2003).

كما أنها تساعد المعلم على توسيع الاستراتيجيات التعليمية التي تساعده في الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الطلاب على اختلاف ذكائهم، كما أن الطلاب يدركون أنهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة عن أي محتوى معين(حسين، 2003).

أما من حيث أهمية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة بالنسبة للمتعلمين، فإنها تساعدهم على الفهم الجيد للذات، وتحديد أدوارهم على النحو الصحيح، وكيفية تعاملهم مع المعلم و المنهاج وطرائق التعليم، ليصبحوا أكثر قدرة على اكتساب المعارف والمعلومات، وأكثر استغلالاً لكفاءاتهم (عفانة والخزندار، 2007)

أما بالنسبة للمنهاج فإن الذكاءات المتعددة تُعطي قيمة كبيرة للاستخدامات الكثيرة للعقل، وتقترح العمل على إيجاد الفرص التربوية لكل الطلبة، كما لا تُملي أي طريقة لتعليم المنهاج أو لتطبيق الذكاءات المتعددة، وإنما تترك للمربين حرية تصميم المنهاج الملائم لطلابهم (Campbell & Campbell, 1999)، حيثُ إن الهدف من تعليم المنهاج باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة هو تزويد الطلبة بالفرص الملائمة ليتصلوا مع محتوى المادة المدروسة، ويعبروا عن فهمهم لها بطرائق مختلفة(Gardner, 1995).

أما الانعكاسات التربوية لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية، فقد أظهر تطبيق النظرية إيجابيات تشمل زيادة في تحمل المسؤولية، والتوجيه الذاتي، والاستقلالية لدى الطلاب، وتمكين الطلبة من تطوير مهارات جديدة وتطبيقها، كما أنها ساهمت في تحسين مهارات التعلم الذاتي، وانخفاض في مشكلات النظام المدرسي بدرجة ملحوظة(ثابت، 2005).

وصف الذكاءات المتعددة.

لقد ساد بين الأفراد مصطلح فلان ذكي، فالطبيب الناجح في مهنته طبيب ذكي، والتلميذ المتفوق في دراسته تلميذٌ ذكي، والفرد الذي يتصرف بلباقة مع الآخرين فرد ذكي، لكن الرؤية المعاصرة لمفهوم الذكاء هي أنه إدارة للذات وتوظيف للقُدرات العقلية، لأنه يساعدنا على إدراك الأحداث المحيطة بنا وإعطائها معنى(عبد الحميد، 1997).

قام جاردنر (Gardner) في عام 1983 بتصنيف الذكاء إلى سبعة أنواع، وأطلق عليها "أعمدة الذكاء السبعة" ومع السنوات اللاحقة قام جاردنر بتوسيع المجال للمواهب والقدرات، وإضافة ذكاءات أخرى في عام (1996) وهي كالآتي: الذكاء اللغوي اللفظي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الموسيقي، الذكاء البدني الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي الذاتي، الذكاء الطبيعي، والذكاء الروحي، والذكاء الوجودي (أبو غزال، 2013).

وفيما يلي عرض تفصيلي لأنواع الذكاءات المتعددة، كما تشير إلى ذلك المراجع العلمية المتخصصة:

أولاً:الذكاء اللغوي اللفظي (Linguistic Intelligence)

يعد الذكاء اللغوي أحد مكونات نظرية جاردنر، حيثُ يرى جاردنر أنّه يمكن التعرف إلى هذا الذكاء لدى الأفراد، من خلال بعض الدلالات الواضحة التي تشير إليه، منها حب المحادثة، والقُدرة السريعة على الحفظ، وحب ممارسة الألعاب اللغوية، والشغف بقراءة القصص والحكايات (Gardner, 1983).

ويعرف الذكاء اللغوي بأنه قدرة الفرد على أن يكون حساساً للغة المكتوبة والمنطوقة، ويكون قادراً على توظيفها شفوياً أو كتابياً. وتُعد اللغة أهم ما يميز الذكاء الإنساني، لكونها أساسية في الحياة الاجتماعية، لذلك فالذكاء اللغوي تسود فيه اللغة والحساسية للأصوات والمعاني والإيقاع، والأفراد الذين يتمتعون بهذا الذكاء تكون لديهم القُدرة العالية على معالجة اللغة، واستخدامها للتعبير عن النفس كأداة للتواصل مع الآخرين، ويظهر هذا النوع من الذكاء لدى الشعراء والصحافيين

والكتاب، ورجال السياسة، والمعلمين وذلك بحكم استعمالهم الدائم للغة. وأصحاب هذا الذكاء يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص(المفتي، 2004).

ويمكن اعتبار الذكاء اللغوي القدرة على استخدام الكلمات اللفظية الشفوية أو الكتابية التحريرية بفاعلية كبيرة سواء في اللغة الأم أم في أي لغة يجيدها الفرد. وتعتبر منطقة بروكا الموجودة في الدماغ هي المسئولة عن تشكيل الجمل وترتيبها بأسلوب سليم، وأن أي خلل في هذه المنطقة يسبب صعوبة في تأليف الكلمات في جمل متناسقة، ثم تأليفها في فقرات حتى اكتمالها في موضوع كامل، كما تقل القُدرة على إعطاء المعنى للكلمات أو الجمل (عدس، 1997).

والفرد الذي يملك الذكاء اللغوي، يعد ذا أهمية ضرورية في المجتمع، لأنه يمتلك القُدرة على استخدام اللغة، بغرض إقناع الآخرين ببعض السلوكات المعينة كما يعد أداة للتذكر تساعد الأفراد على تذكر المعلومات. ولكن الجانب الأهم هو الوظيفة التفسيرية للغة، لأن الكثير من التعلم والتعليم يتم من خلال اللغة، التي تزودنا بالكثير من الاستعارات والمجازات التي لا يمكننا الاستغناء عنها(جاردنر، 2004).

أما فيما يخص مؤشرات الذكاء اللغوي فتتمثل في، الاهتمام بالكتب، والاستمتاع بألعاب الكلمات المتقاطعة أو الكلمات السرية، واكتساب مفردات لغوية جديدة بسرعة، والذاكرة الجيدة، والقُدرة على تسميع الكلمات في العقل قبل قراءتها أو كتابتها، وإيجاد سهولة في تعلم القراءة أو التكلم بلغة أخرى (Armstrong, 2009).

ثانياً: الذكاء المنطقي/ الرياضي (Logical- Mathematical Intelligence)

ويشمل القُدرة على إدراك الأنماط والاستدلال والتفكير المنطقي، والتمكن من العمليات الحسابية والرياضية والتعامل مع الأرقام، والقُدرة المنطقية والقُدرة اللغوية من الركائز الأساسية في النظريات الكلاسيكية للذكاء، أما الذكاء المنطقي الرياضي في ظل الذكاءات المتعددة فهو ذكاء واحد متساوي القيمة مع باقي الذكاءات الأخرى (طه، 2006؛ Armstrong, 1994).

ويمكن التعبير عن الذكاء المنطقي الرياضي من خلال القُدرة على الملاحظة والاكتشاف والاستنتاج الرياضي وحل المـشكلات الرياضـية بـسهولة وسـرعة، (إبراهيم وغراب، 2006).

ويعرف الذكاء المنطقي أيضاً بأنه:" القُدرة على القياس، والتفكيـر منطقيـاً، والاكتشاف الاستنتاجي، وإجراء العمليات الرياضية" (محمد، 2006).

كما يعرف بأنه: "القُدرة على استخدام العمليات الاستدلالية والمنطق والأعداد، والتفكير منطقياً، ويرتبط هذا الذكاء ارتباطاً وثيقاً بـالتفكير الرياضـي والعلمـي" (إسماعيل وعبد السلام، 2003).

وتكمن أهمية الذكاء المنطقي الرياضي بأنه المنهجية المثلـى للتعامـل مـع تقنيات العصر الحديث، وذلك بعد انتشار استخدام أجهزة الحاسوب والحاسبات فـي المجالات المختلفة(ناسه، 2009). والتعرف إلى العلاقات بين الأشـياء، واكتـشاف النماذج وتتبع التسلسلات المنطقية وإجراء العمليات الحسابية بمهارة عالية، كما يقدم مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات والأنشطة التي تستخدم في المجال التربـوي لزيادة المردودية التعليمية (المعراج، 2013).

والذكاء المنطقي الرياضي ذو استقلالية تامة عن بقيـة القـدرات الأخـرى، وخير دليل على ذلك ظهور هذه القُدرة عند بعض المعتوهين النابغين، الذين بإمكانهم القيام بعمليات رياضية معقدة في غياب القُدرات الأخرى، فضلاً عن وجودها عنـد بعض الأطفال في الرياضيات (الهويدي والجميل، 2003).

ونجد هذا النوع متطوراً لدى العلماء من الفيزيائيين، والمهتمين بعلم الرياضيات والحاسوب، والمحامين والمحاسبين(نوفل، 2007).

وتتمثل مؤشرات الذكاء الرياضي _ المنطقي عند الفرد، في أنه يحسب المسائل الحسابية والرياضية في عقله بسرعة، ويستمتع بحل الألغاز، وألعاب تنشيط العقـل التي تعتمد على الأرقام، والاستمتاع بممارسة حل المسائل الرياضـية أو الألعـاب الرياضية باستخدام الحاسوب، وإظهار مهارات الحل المنطقي للمشكلات، ويـستمتع بلعب الشطرنج أو الألعاب الإستراتيجية الأخـرى (Gardner, 1993؛ حـسين، 2006)

ثالثاً: الذكاء المكاني Spatial Intelligence

وهو القُدرة على التصور الفراغي البصري، وتنسيق الصور المكانية كما هو الحال عند الكشاف، والمرشد، والفنان والمخترع. ويحتاج هذا الذكاء إلى الحساسية للون والخط والشكل، والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر. ويعبر عن هذا الذكاء من خلال قراءة الخرائط، والرسم الهندسي والفني، ويظهر هذا الذكاء لدى البحارة وربابنة الطائرات، والنحاتين. ويعد النصف الكروي الأيمن للدماغ المسئول عن هذا النوع من الذكاء(حسين، 2006).

ومن مؤشرات الذكاء البصري – المكاني عند الفرد: التمثيل البصري للأشياء، وقراءة الخرائط الجغرافية، والرسوم، والأشكال البيانية، والتعلم السريع من خلال الرسوم البيانية أو البصرية، والاستمتاع بالأنشطة الفنية، والاستخدام للأصابع في الرّسم. (Lazear, 1992؛ حسين، 2006).

رابعاً: الذكاء البدني _ الحركي Bodily- Kinesthetic Intelligence

هو القُدرة على استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن آرائه وأفكاره ومشاعره، كما هو الحال في أداء الممثل الراقص، كما يتضمن هذا النوع من الذكاء مهارات جسمية معينة، مثل(التوازن، والتآزر، والمرونة، والسرعة والقوة)، وأيضاً الذكاء الحركي هو قُدرة الفرد على استخدام مهاراته العقلية لتنسيق حركاته الجسمية(حسين، 2003).

ومن المؤشرات الدالة على هذا النوع من الذكاء: القص والرسم، والخط، ومهارات التركيب والبناء، ومهارات الاتصال والتفاهم غير اللفظي، ومهارات التحكم في الصوت، ومهارة اللياقة البدنية، مثل: الجري والقفز والتدحرج والتسلق والسباحة وغيرها من المهارات، والسيطرة على الجسم بسهولة، وتحريكه بتوازن يتناسب مع المرحلة السنية أو العمرية، والتفوق في لعبة أو أكثر من الألعاب الرياضية(الحارثي، 2001).

خامساً: الذكاء الموسيقي Musical Intelligence

ويعني القُدرة على التعبير والتحليل الموسيقي لقطعة موسيقية، كما هو الحال عند الموسيقي المتذوق، وهذا الذكاء يضم الحساسية للإيقاع والنغمة والميزان الموسيقي لقطعة ما(حسين، 2003).

وهنالك أجزاء معينة في القسم الأيمن للدماغ تلعب الدور العام في وجود الحس الموسيقي عند الإفراد، وتمكنهم من إدراك الموسيقى وتذوقها، والتمييز بين أنواعها وألحانها المختلفة(عدس، 1997).

ومن المؤشرات الدالة على الذكاء الموسيقي_ الإيقاعي عند الفرد القُدرة على الغناء، والقُدرة على تذكر النغمات الموسيقية بسهولة ويسر، والقُدرة على اللعب بالآلات الموسيقية المختلفة، والتمتع بتقليد الأصوات أو اللعب من خلال إصدار أصوات ممتعة مختلفة (حسين، 2006).

سادساً: الذكاء الشخصي الخارجي- الاجتماعي Interpersonal Intelligence

تنظر نظرية الذكاءات المتعددة إلى الذكاء الاجتماعي على أنه الجزء المهم من قدرات الفرد التي يصعب علينا إغفالها، وهي تُضاهي القدرات الأخرى كالقدرة اللغوية، والقدرة المنطقية الرياضية(المعراج، 2013).

ويعرف بأنه القُدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين، والتمييز بينها، وإدراك نياتهم ودوافعهم وأهدافهم ومشاعرهم، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات والاستجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية، ويعرف أيضا بأنه القُدرة على فهم العلاقات بين الناس، والتواصل اللغوي وغير اللغوي بينهم (Thomas, 2002).

ويمتلك هذا النوع من الذكاء التجار، والزعماء والسياسيون، والمعلمون والمعالجون في العيادات النفسية، وعلماء الدين، كما يرتبط الأداء الوظيفي للذكاء الاجتماعي بالفحوص الجبهية للدماغ، وإذا تعرضت هذه المنطقة للإصابة فإن استجابات الفرد للآخرين قد يصيبها العطب(عبد الحميد، 1997).

ومن مؤشرات الذكاء الشخصي الاجتماعي عند الفرد: إعطاء النصح والإرشاد للآخرين لحل مشكلاتهم، والتمتع بوجود شبكة علاقات اجتماعية كبيرة مع

الآخرين، والانضمام لعضوية الأندية أو مراكز الشباب أو الجمعيات الخيرية، والإحساس القوي بالآخرين، والمواقف التي يمرون بها في حياتهم، والتعاون مع الآخرين، والعمل ضمن الفريق التعاوني (حسين، 2006).

سابعاً: الذكاء الشخصي – الذاتي Intrapersonal Intelligence

ويتمثل هذا الذكاء في القُدرة على فهم الذات، وتصورها من حيث نواحي القوة ونواحي الضعف، وذلك من خلال استبطان أفكاره وانفعالاته والوعي بأمزجته ومقاصده ودوافعه الداخلية، وتوظف هذه القدرة التطوير الدائم للنفس، وإدارة حياته بنجاح، والتخطيط لها. ويوجد مثل هذا النوع من الذكاء لدى الفلاسفة، وعلماء النفس، والحكماء، ويتمركز هذا الذكاء في الفصين الجبهيين وخاصة المنطقة السفلى (نوفل، 2007).

ومن مؤشرات الذكاء الشخصي – الذاتي للفرد: الاستقلال في الرأي والفكر، والقُدرة على التركيز، وتحديد الأهداف الشخصية والتعبير عنها بسهولة، والوعي الذّاتي بالعواطف والمشاعر الدّاخلية (Lazear, 1992 ؛حسين، 2003).

ثامناً: الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence

ويعبر هذا النوع من الذكاء عن قُدرة الفرد على فهم الطبيعة وما فيها من حيوانات ونباتات، والقُدرة على تصنيف الكائنات الحية والجمادات، ويظهر هذا الذكاء لدى المزارعين، ومربي الحيوانات، والصيادين، وعلماء الآثار والجيولوجيين (عفانة والخزندار، 2007).

ومن مؤشرات الذكاء الطبيعي للفرد: ظهور هوايات لديه تتعلق بالطبيعة، وحب قراءة الكتب والمجلات ومشاهدة الأفلام التي تعرض علوماً طبيعية، وحب زيارة حدائق الحيوانات، وقضاء الوقت في النزهات سيراً على الأقدام أو حتى المشي في الطبيعة.(نوفل، 2010).

تاسعاً: الذكاء الوجوديExistential Intelligence

وهو القُدرة على طرح التساؤلات العميقة حول مسألة وجود الإنسان، والحياة والموت، وكيفية مجيئنا إلى هذه الحياة، حيثُ إن أصحاب هذا الذكاء دائماً يفكرون بالحياة والموت، وما بعد الموت، ويهتمون أيضاً بأسباب الوجود، وماذا كان العالم

قبل الميلاد وقبل ولادة الإنسان، وثم التساؤل حول وجود الأرواح والأشباح، ووجود من يعيش على سطح الأرض غير الإنسان (العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال، 2005).

استراتيجيات التدريس الخاصة ببعض أنواع الذكاءات المتعددة:

تُعد الاختلافات بين الطلبة السبب الرئيس الذي يفرض على المعلمين استخدام عدد كبير من الاستراتيجيات لتتلاءم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها الطلاب، والتنويع في هذه الاستراتيجيات والانتقال بها من عرض إلى آخر، وإعطاء الطلاب الوقت الكافي لتطوير ذكائهم المتدني، وزيادة فاعليتها في عملية التعلم والتعليم، وفيما يلي استراتيجيات تدريسية لبعض الذكاءات المتعددة.(Armstrong, 1994; Gardner,1983;Lazear, 1992;Goodnough, 2000، حسين، 2003، جابر، 2003).

أولاً: استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي (Teaching Strategies For Linguistic Intelligence)

ويعد هذا النوع من الذكاء من أسهل الذكاءات التي يمكن تطوير استراتيجيات تدريسية له، حيث يتم تنميته بشكل كبير في المدارس، وهذه بعض الاستراتيجيات المتاحة والمتوفرة التي تؤكد الأنشطة اللغوية المفتوحة وتؤدي إلى تنمية الذكاء اللغوي عند الطلاب.

1- الحكاية القصصيّة Story Telling

يعد سرد القصص أداة تدريس حيوية، ولهذا كانت موجودة في العالم كله منذ آلاف السنين، وحين تستخدم هذه الإستراتيجية في الصف تتضح فيها المفاهيم والأفكار والأهداف التعليمية الأساسية التي تدرس على نحو مباشر للطلبة، ويعد سرد القصص وسيلة فاعلة في مناهج اللغة العربية.

2- **العصف الذهني (Brain Storming)**

حيث شبهت هذه الإستراتيجية كالسحابة تُرسل زخات من الكلمات، التي من خلالها ينتج الطلاب وابلاً من الأفكار اللفظية، ويتم جمعها وكتابتها على السبورة، وقبولها وعدم إصدار أحكام مسبقة عليها، ومن ثم مناقشة هذه الأفكار مع الطلبة

وفق معايير يتفق عليها المعلم والطلبة، وهذه الإستراتيجية تتيح للطلبة تقديرهم لأفكارهم ومشاركتهم بشكل فعال.

3- **التسجيلات الصوتية (Tap Recording)**

تعد آلة التسجيل إستراتيجية فعالة قيِّمة في حجرة الدراسة، لأنها تساعد الطلاب على التعبير عن قدراتهم اللغوية، واستخدام مهاراتهم اللفظية في التواصل بشكل سليم، ويمكن توظيف آلة التسجيل في التحضير للدروس، وجمع المعلومات، والمهم أن يخطط المدرسون لاستخدامها بانتظام لتحسين عقول الطلاب وتنميتها.

4- كتابة اليوميات (Daily Writing)

ويتطلب من المعلم حث الطلبة على كتابة اليوميات الشخصية المتعلقة بتعلم موضوع ما، ليبقوا على اتصال مستمر بالكتابة في مجال محدد، ويمكن أن تتم بمشاركة المدرس للطلاب، فيستطيع الطالب تدوين كل موقف يمر به كمذكرات خاصة، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تستوعب أنواع الذكاءات المتعددة كاحتوائها لرسوم تخطيطية، وصور، وحوارات وغيرها من البيانات غير الفظية.

ثانياً: استراتيجيات تدريس للذكاء المنطقي الرياضي

(Teaching Strategies For Logical- Mathematical Intelligence)

يقتصر التفكير المنطقي الرياضي عادة على مواد الرياضيات والعلوم، كما أن الازدهار الكبير للتفكير الناقد أدى إلى اقتراح طرائق متعددة للتأثير في العلوم الإنسانية، وفيما يأتي بعض الاستراتيجيات المناسبة لتنمية الذكاء المنطقي الرياضي منها:

1- الحساب والكميات Calculations and Quantifications

حيث إن العمليات الحسابية لا يقتصر استخدامها في الرياضيات والعلوم، بل يمكن استخدامها في موضوعات مختلفة كالمواد الاجتماعية، مثل: عدد المفقودين والجرحى في الحروب أو معلومات عن المناخ... الخ، وعلى أية حال على المعلم أن يكون يقظاً بالنسبة للأعداد والمسائل الرياضية المتحدية للفكر أينما توجد، وأن يهتم بالأعداد التي ترد في المواد غير الرياضية.

2- التصنيف والتبويب Classifications and Categorizations

يمكن للعقل المنطقي أن يحفز في أي وقت بمعلومات سواء أكانت لغوية أم منطقية رياضية أم مكانية وضعت في نوع من الأطر العقلانية، وتقوم هذه الإستراتيجية على تصنيف المعلومات وترتيبها ضمن فئات أو أبواب معينة، فمثلاً يمكن تصنيف المواقع الجغرافية على أساس نمط المناخ(صحراء جبال، سهول،... الخ).

3- الأسئلة السقراطية Socratic Questioning

في السؤال السقراطي يقوم المعلم بسؤال الطلاب عن وجهات نظرهم، فيحاورهم مستهدفاً الكشف عن الصواب والخطأ في معتقداتهم، فيقوم الطلاب من خلال الحوار بطرح فرضياتهم، ويقوم المعلم بإرشاد الطلاب لفحص هذه الفرضيات بمزيد من الدقة والوضوح. إن أهم أهداف هذه الإستراتيجية هو تجنب قمع الطلاب، ووضعهم في موضع الخطأ، بل مساعدتهم على تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وشحذها، والتبصر الدقيق للانفعالات، فلا يكون عرضة للنزوات العابرة.(Paul, 1992).

4- التفكير العلمي Science Thinking

تعتمد هذه الإستراتيجية على البحث عن الأفكار العلمية في مجالات غير العلوم، وهي إستراتيجيّة هامة نظراً لوجود 95% من الرّاشدين في الولايات المتحدة الأمريكية تنقصهم المعرفة الأساسية بالمفردات العلمية، ويظهرون فهماً ضعيفاً لتأثير العلوم في العالم، وأن هناك طرقاً لنشر التفكير العلمي عبر المنهج التعليمي، وعلى سبيل المثال يستطيع الطلاب أن يدرسوا تأثير الأفكار العلمية في التاريخ من خلال ربطها بالعلوم الإنسانية الأخرى.(جابر، 2003).

ثالثا: استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني

Teaching Strategies For Spatial Intelligence

ويقوم على فكرة تمثيل المعلومات للطلبة من خلال أساليب مرئية متنوعة، سواء أكانت صوراً ذهنية أم صوراً من العالم الخارجي كالصور الفوتوغرافية، والشرائح، والأفلام... الخ. ومن الاستراتيجيات المناسبة لتطوير هذا الذكاء:

1- التخيل البصري Visualization

وتقوم على ترجمة مبحث الكتاب إلى صور ذهنية، حيث يطلب المعلم من الطلبة إغلاق أعينهم وتصور ما تم دراسته في الحصة، حيثُ يقوم الطلاب باختراع ألواح عقلية داخلية يعرضون عليها أي مادة يريدون تذكرها، مثل: كلمات هجائية، حقائق تاريخية، أو أي معلومات أخرى، وعند السؤال عن معلومات محددة يعيدون إلى ذاكرتهم هذا اللوح العقلي.

2- استشعار اللون Color Cues

إن الحساسية العالية للألوان من سمات الطلبة الذين يتمتعون بالذكاء المكاني العالي، لذلك يجب على المعلم أن يشجع الطلبة على استخدام الألوان في تلوين المادة الدراسية وإدخالها إلى غرفة الصف كأداة تعلم، مثل الكلمات المفتاحيّة، والقواعد، والقوانين، والمعادلات الرياضية في أثناء عملية التدريس.

3- رسم الفكرة Idea Sketching

يقوم المعلم بالطلب من الطلبة أن يرسموا النقطة المفتاحيّة والمفهوم المركزي الذي يدرس، ولا يتم التأكيد على الدقة والواقعية في الرسم، إن هذه الإستراتيجية يمكن استخدامها لتقويم فهم الطالب لفكرة ما، وبعد الانتهاء من نشاط الرسم تتم مناقشة العلاقة بين الرسومات والمبحث الدراسي، وهذه المناقشة هامة لا تقوم الرسومات نفسها، وإنما بدلاً من ذلك تستخرج فهم الطلبة من الرسم التخطيطي(Mackim, 1980).

رابعاً: استراتيجيات تدريس الذكاء الجسمي الحركي

Teaching Strategies For Bodily Kinectic Intelligence

تُعد الطاقة البدنية عنصراً مهماً ومكملاً للذكاء الإنساني، فإن من الأهمية إيجاد طرق لمساعدة الطلبة على تطوير أجسامهم وحركاتهم بما يتكامل وتعليمهم للمادة الدراسية وتعميق فهمهم لها، ومن الاستراتيجيات المناسبة لتنمية هذا الذكاء:

1- إستراتيجية المسرح الصفي The Classroom Theater

ويتكون من أنشطة تعليمية تتطلب من الطلبة التمثيل الحركي للنصوص والمشكلات وغيرها من المواد التي عليهم تعلمها عن طريق لعب الأدوار، فعلى

سبيل المثال، يستطيع الطالب حل مسالة حسابية من خلال إعداد مسرحية تمثّل حل هذه المسالة، أو عرض مقطع تمثيلي يظهر من خلاله تنسيق حركات الجسد مع الانفعالات عند قراءة قصيدة وطنية مغناة. (Spolin, 1986).

2- إستراتيجية إجابات الجسم Body Answers

يطلب المعلم من طلابه إظهار الاستجابات للتعليم من خلال أجسامهم، كأن يطلب منهم أن يرفعوا أيديهم للدلالة على فهمهم للموضوع أو لإبداء الأسئلة أو المداخلات المعينة من قبلهم للمعلم، ويستطيع المعلم أن ينوع في طرق هذه الإستراتيجية، فبدلاً من رفع الأيدي يمكنهم التعبير بالابتسام للاستجابة لمثير ما، أو إظهار خمسة أصابع ليظهروا فهماً تاماً، إن توظيف هذه الإستراتيجية بشكلٍ فعالٍ داخل الغرف الصفية سيعمل على جعل أجسام الطلبة أداة تعلم حقيقي يعود عليهم بالفائدة، إذ إن تكرار هذه الحركات الجسمية بشكل متسق مع أنماط المعالجات العقلية سوف يخلق شراكة حقيقية بين الجسم والعقل.

3- إستراتيجية المفاهيم الحركية Strategy Kinesthetic Concepts

وتُعنى هذه الإستراتيجية بتقديم المفردات والمفاهيم من خلال الحركات الجسمية، أو الطلب من الطلاب أن يقوموا بأنفسهم بحركات جسمية إيمائية للتعبير عن مفاهيم أو ألفاظ وردت في المحتوى التعليمي. وهذا يتطلب منهم أن يقوموا بترجمة المعلومات والموضوعات التي يتعاملون معها من نظم رمزية لغوية إلى تعبيرات جسمية حركية، ومن الأمثلة على هذه الموضوعات: مفهوم الحت والتعرية، وطرح الأعداد، ومفهوم انقسام الخليّة، وتآكل التُّربة... الخ.(نوفل، 2007).

اللغة العربية

إن لِلُّغة قيمة جوهرية في حياة كل أمة، فهي الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم، فتُقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة. واللغة أيضاً هي الترسانة التي تحمي الأمة، وتحفظ هويتها وكيانها ووجودها، وتحميها من الضياع والذوبان في الحضارات والأمم الأخرى.

إن لغتنا العربية سيدة اللغات، وهي أجمل لغة في العالم وأرقى وأعظم على الإطلاق، فلا تجاريها ولا تعادلها أي لغةٍ أخرى في الدقة والروعة والجمال. واللغة العربية هي هوية الأمة العربية ولسانها، وهي لغة الضاد، فمخرج هذا الحرف لم تعرفه أي لغة في العالم إلا اللغة العربية، وهي اللغة التي شاء ا عز وجل أن تكون لغة كتابه الكريم، الذي خاطب به البشرية جمعاء على لسان نبيه محمد صلى ا عليه وسلم، فاللغة العربية لغة القرآن والدين، ولا يتم فهم القرآن، وتعلم هذا الدين إلا بتعلم العربية(العمايرة، 2014).

اما بالنسبة لمنهاج اللغة العربية الصف الثامن فعمدت وزارة التربية والتعليم عام 2006 الى بناءه إذ من الأسس التي بني عليها، الانسجام وخطة التطوير التربوي المنبثقة من فلسفة التربية والتعليم، وأهداف تطوير التعليم نحو الاقتصاد المبني على المعرفة.

منهاج اللغة العربية للصف الثامن

ويتميّز منهاج اللغة العربية للصف الثامن بشموليته للمعارف والمهارات والاتجاهات والمفاهيم والمصطلحات التي بني عليها. ويسعى المنهاج إلى تنمية الطّالب، ومساعدته في البحث عن المعرفة وتنظيمها وتحليلها وتوظيفها لتوليد المعرفة الجديدة، كما يساعد الطالب على التواصل مع الآخرين بطرق متعددة، وممارسة التّفكير الناقد، والإبداعي، والاستقصاء، وحل المشكلات بوجه عملي على نحو مستمر مستخدماً ذلك في اتخاذ القرارات، والتحلي بآداب التحدث في المواقف الحياتية المتنوعة، ومناقشة ما يقرأ، مبدياً رأيه فيه بجرأة وطلاقة، وتوظيف ما اكتسبه من المفردات والأفكار والأساليب في التعبير و الكتابة، وإكسابه مجموعة جديدة من القواعد النّحوية والصرفية وتوظيفها في التعبير أيضاً. (دليل المعلم، 2006).

الرياضيات

الرياضيات علم الدراسة المنطقية لكم الأشياء وكيفها وترابطها، كما أنه علم الدراسة المجردة البحتة التسلسلّية للقضايا والأنظمة الرياضية. وهي واحدة من أكثر

أقسام المعرفة الإنسانية فائدة وإثارة. ويعزى سبب صعوبة تعريف كلمة رياضيات إلى المواضيع العديدة التي تشملها.

وتتطلب الرياضيات مهارات أهمها: التحليل الدقيق، والتعليل الواضح، وتساعد تلك المهارات الطلبة على حل بعض الألغاز الصعبة التي تواجههم. ويبنى الرياضيات على المنطق، فانطلاقاً من فرضيات قُبلت على نطاق واسع، استخدم علماء الرياضيات المنطق لاستخراج النتائج وتطوير نظم رياضية متكاملة.

للرياضيات فروع عديدة ومختلفة منها: الحساب، ويشمل دراسة الأعداد الصحيحة والكسور والأعداد العشرية وعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة. والجبر، إذ يشمل حل معادلات تحوي أحرفًا مثل: (س وص)، وتمثل كميات مجهولة. والهندسة، تَدرس الهندسة خواص وعلاقات الأشكال في الفضاء. وتدرس الهندسة المستوية المربعات والدوائر والأشكال الأخرى في المستوى، وتُعنى الهندسة الفراغية بدراسة الأشكال ذات الأبعاد الثلاثية، مثل المكعب والكرة والاحتمالات. أما الإحصاء فهو ذلك الفرع من الرياضيات الذي يهتم بجمع البيانات وتحليلها لمعرفة الأنماط والاتجاهات العامة. أما في مجال المنطق، هو ذلك الفرع من الفلسفة التي تتعامل مع قواعد التعليل الصحيح.

وقامت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في عام 2006 ببناء منهاج الرياضيات الجديد للصف الثامن على أسس منها، الانسجام وخطة التطوير التربوي المنبثقة من فلسفة التربية والتعليم، حيثُ يسعى هذا المنهاج إلى تحقيق النتاجات العامة المتوقعة من الطالب في أن يمثل الأعداد الحقيقية والعلاقات بينها ويوضحها، ويطور ويستخدم استراتيجيات لتقدير النتائج في الأعداد الحقيقية، ويحكم على معقولية النتائج، ويحلّ مسائل تتضمن إجراءات القياس غير المباشر، ويعمم أشكال القياس والمساحة والمحيط، ويستقصي النظريات الرياضية الهندسية لحل المسائل، ويستخدم الأنماط والمتغيرات والتعبير والرسوم البيانية في حل المشكلات، ويستخدم لغة الرياضيات بفاعلية لوصف المفاهيم الهندسية والتبرير والاستقصاء (دليل المعلم، 2006).

2.2 الدراسات السابقة:

لقد تم تصنيف الدراسات السابقة في فئتين: الأولى الدراسات العربية، والثانية الدراسات الأجنبية كون الذكاءات المتعددة كما يشير الإطار النظري تتأثر بالثقافة، وبداخل كل محور تم استعراضها بحسب تسلسله الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الدراسات العربية :

أجرى (عفانة والخزندار، 2004) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستويات الذكاء المتعدد لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بغزة، وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلاب نحوها، واشتملت عينة الدراسة على (1387) طالباً وطالبةً من الصف الأول إلى الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية بغزة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي إضافة إلى استخدامهم الأدوات التالية: قائمة تيلي للذكاءات المتعددة، واختبار التحصيل في الرياضيات، ومقياس الميل نحو الرياضيات.

وأوضحت نتائج الدراسة بما يلي: إن عينة الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات مختلفة بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي بغزة، ففي هذه المرحلة يتضح أن هناك اتفاقاً بين ترتيب الذكاء الموسيقي، والذكاء الضمن شخصي، والذكاء البين-شخصي عند الذكور والإناث، وتفوق الذكاء البين شخصي عن الذكاء الضمن شخصي عندهم، بينما اختلف ترتيب الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي- الحركي عند الذكور والإناث، بينما تفوق الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الجسمي- حركي عند الذكور عن الإناث، والذكاء اللغوي اللفظي والذكاء المكاني عند الإناث عن الذكور. وأوضحت النتائج أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي والميل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة.

وأجرى (البدور، 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلاب الصف السابع في محافظة الكرك في مادة العلوم العامة واكتسابهم لمهارات عمليات العلم، وذلك من خلال استخدام إستراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من

(95) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الكرك، وبعد القيام بالمعالجات الإحصائية من خلال استخدام تحليل التباين الثنائي، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية الذكاءات المتعددة على المجموعة الضابطة في التحصيل العلمي في مادة العلوم وفي اكتساب مهارات العلم، وعدم وجود فروق في التحصيل العلمي في مادة العلوم تُعزى إلى الجنس. وتفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت الذكاءات المتعددة على المجموعة الضابطة في اكتساب الطلاب لعمليات العلم بمجال عمليات التعلم الأساسية، ووجود أثر للتفاعلات الثنائية بين إستراتيجية التدريس والجنس في اكتساب عمليات العلم الأساسية.

وأجرى (محمد، 2006) دراسة هدفت إلى قياس فعالية البرنامج المقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتكونت عينة الدراسة من (25) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي في الصف الثاني الإعدادي بمدينة القاهرة. واستُخدمت أدوات الدراسة : اختبار الذكاء المصور، واختبار تشخيص صعوبات التعلم، ومقياس الذكاءات المتعددة، واختبار الذكاء اللغوي، واختبار مهارات التعبير الكتابي. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

كما أجرى (عدوي، 2008) دراسة هدفت إلى بيان أثر تطبيق حقيبة تعليمية قائمة على أساس الذكاء المتعدد، وقياس أثرها في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مهارات اللغة العربية بمدارس الرواد في عمان. ولتحقيق أغراض الدراسة تم اختيار (120) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الخامس الأساسي بمدارس الرواد لعام2008/2007م. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مهارات اللغة العربية بمدارس الرواد في عمان، بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تُعزى إلى أثر تطبيق الحقيبة التعليمية القائمة على أساس الذكاءات المتعددة. وأظهرت النتائج كذلك

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مهارات اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت (الوحيدي، 2008) دراسة هدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكوّنت عينة الدراسة من (162) طالباً وطالبةً من الصف الخامس الأساسي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً للاستيعاب القرائي واختباراً في التعبير الكتابي جرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما، وطبقا على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي، وأعدت الباحثة أيضاً دليلا للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درس تبعاً لخطوات الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد، وحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة باستخدام تحليل التباين المشترك الثنائي، بالكشف عن الفروق الفردية بين المتوسطات الحسابية لكلا الاختبارين واستخدام المتوسطات الحسابية المعدلة للمقارنات البعدية، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يعزى إلى إستراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس لصالح الطالبات، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في التعبير الكتابي يعزى إلى إستراتيجيّة التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (=0.05) في التعبير الكتابي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس لصالح الطالبات.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

وأجرى سنايدر (Snyder, 1999) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين أنماط التعلم والذكاءات المتعددة، والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (128) طالباً، من طلاب مدارس ثانوية، في مدرسة حكومية ثانوية تميزت بالاختلاف العرقي فيها، ويأخذون مساق التاريخ الأمريكي الإجباري، وتكوّنت أدوات جمع البيانات من: المشاهدات والمقابلات مع الطلبة والمعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن البنات أظهرن قوة أكبر من الذكور فيما يتعلق بالذكاءات الآتية: (الذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي، والذكاء الموسيقي)، بينما كان الذكور موهوبين أكثر من الإناث في الذكاءات الآتية(الذكاء الجسدي، والذكاء المنطقي – الرياضي، والذكاء المكاني)، وأبدت الطالبات تشوقاً للعمل وحدهن، بينما أظهر الطلاب ميلاً للعمل في مجموعات.

وأجرى فوتيني (Fotini, 2001) دراسة هدفت إلى استخدام استراتيجيات التعليم المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للتخفيف من قلق الرياضيات لدى الطلبة، وذلك على افتراض أن معرفة الطالب لنوع الذكاء القوي لديه سوف يساعده في تطوير أفضل استراتيجيات التعلم، التي من خلالها يستطيع مواجهة قلق الرياضيات. وقد بلغت عينة الدراسة (17) طالباً وطالبةً طبقت عليهم الأدوات التالية: الملاحظة المباشرة، وتحليل سجلات الأعمال، وأداة مسح الذكاءات المتعددة، كما تم تشجيع الطلاب على استخدام أساليب ذكاءاتهم في تعلم مادة الرياضيات، وحل المسائل الرياضية والمنطقية بالأسلوب والطريقة التي يفضلونها، ولمدة ثلاثة فصول دراسية. وقد أظهرت النتائج تحسن أداء عينة الدراسة في مادة الرياضيات وزيادة دافعيتهم وحماسهم لتعلمها.

وأجرى باجكوس وكلين (Pajkos and Klein, 2001) دراسة هدفت إلى زيادة التحصيل الرياضي للطلاب الأمريكان من أصل أفريقي، عن طريق المنهاج المتكامل والمتنوع ثقافياً. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصفوف : السادس، والسابع، والثامن في مدرستين متوسطتين في مدينة ستابل في ولاية شيكاغو، ولاحظ الباحثون أن الفوارق في التحصيل تزداد سنوياً بين الطلاب الأمريكان البيض

والأمريكان السود على السواء. فقام الباحثون برصد أداء الطلاب خلال ثلاثة سنوات، ودلت نتائج الرصد على تدني تحصيل الطلاب السود في المهارات الرياضية الأساسية، واقتصار استخدام المعلمين لاستراتيجيات تدريسية تعتمد على الذكاء اللغوي والمنطقي الرياضي التقليدي، وقام الباحثون بتصميم منهاج متكامل ومتنوع ثقافياً، يعتمد تنفيذه على استراتيجيات قائمة على الذكاءات المتعددة، وطبقت أدواته قبل وبعد تطبيق المنهاج المتكامل، وتضمنت أداة مسح الذكاءات المتعددة، وأداة قياس اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات، وأداة قياس الدافعية، واختبار تحصيلي، وأظهرت نتائج الدراسة زيادة في تحصيل الطلاب، ومستوى دافعيتهم، واتجاهاتهم الايجابية نحو الرياضيات.

وقام تشان (Chan, 2001) بدراسة هدفت إلى البحث في إمكانية التنبؤ بالذكاء الطبيعي والتفكير التباعدي والتحصيل، لدى عينة بلغت (192) طالباً وطالبةً في المرحلة الثانوية بهونج كونج، واستخدم مقياس SPM للذكاء، ومقياسWKT للتفكير التباعدي وتم الحصول على درجات الطلبة بمادتي اللغة الانجليزية والرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى عدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل بمادتي اللغة الانجليزية والرياضيات من خلال الذكاءات المتعددة، في حين تبين إمكانية التنبؤ باللغة الصينية من خلال الذكاءات المتعددة.

وأجرى لوو، ونيلسون، وويكر (low & nelson & waker, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية الأنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى عينة مكونة من (99) طالباً وطالبةً ممن يدرسون بالصف الرابع، وقد تم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي وبعدي عليهم، وأظهرت نتائج القياس البعدي عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الأنشطة والأساليب القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة لدى أفراد العينة.

كما أجرى بندر وكوغلان (Bender and Couglin, 2002) دراسة هدفت إلى وصف الاستراتيجيات الملائمة لزيادة دافعية الطلاب وتحصيلهم في مادة الرياضيات، بتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة. وتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب

الصفوف التالية: الثالث، والرابع، والخامس، في مدينة من مدن الوسط الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم جمع البيانات عن مجتمع الدراسة من خلال مسح الاتجاهات، وقوائم الملاحظات، وسجلات الطلاب، وتقارير الطلبة في سنوات سابقة، واختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، بالإضافة إلى مشاركات الطلاب. وقد أظهرت البيانات انخفاضاً في مستوى تحصيل الطلاب، وقلة دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، وأظهرت اتجاهات سلبية لهم نحو تعلم الرياضيات خاصة عند الطلاب ذوي التحصيل المتدني، كما أشارت النتائج التي تم الحصول عليها من المعلومات الأولية إلى عدم قدرة الطلاب على نقل المفاهيم الرياضية إلى مواقف حياتية. كما أظهرت النتائج الأولية للدراسة حاجة الطلاب إلى الأساليب غير الاعتيادية في التدريس، وحاجتهم لاكتشاف أنماط التعلم الخاصة بهم، وبعد المعالجة باستخدام الذكاءات المتعددة أظهرت نتائج الدراسة أن التدريس باستخدام استراتيجياتها، يجعل عملية تعليم الرياضيات عملية ذات معنى، مما أسهم في زيادة تحصيل الطلاب، ودافعيتهم نحو تعلمها، فظهر تحسن ملحوظ في اتجاهاتهم نحو تعلمها.

وهدفت دراسة مكماهون وروس (Mcmahon & Rose, 2004) إلى بحث العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل في القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (288) من طلبة الصف الرابع بإحدى مدارس شيكاغو، طُبق عليهم قائمة تل للذكاءات المتعددة (Teele Inventory of Multiple Intelligence). وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل في القراءة من خلال الذكاء المنطقي فقط.

التعقيب على الدراسات السابقة

يهدف الباحث من خلال تعليقه على الدراسات ذات الصلة واستعراضها، والتي تناولت نظرية الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) إلى بيان أوجه الاتفاق بين دراسته مع الدراسات السابقة، وأوجه الاختلاف معها وبيان ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة وبناء يتضح الآتي:

1- إن بعض الدراسات السابقة تناولت مواضيع ذكاءات غير التي تناولتها هذه الدراسة كدراسة (عفانة والخزندار،2004)، ودراسة(البدور،2004)، ودراسة (snyder,1999)، ودراسة(chan,2001).

2- تعاملت بعض الدراسات السابقة مع عينة من المرحلة الأساسية الدنيا، كما في دراسة (غفانة والخزندار، 2004)، ودراسة (bender & couglin, 2002)، في حين تعاملت دراسة (العدوي، 2008)، ودراسة(الوحيدي، 2008)، ودراسة(Low,elt,2001) مع المرحلة الأساسية العليا ، وجاءت دراسة (chan,2001)، ودراسة(snyder,1999) لتستهدف طلبة المرحلة الثانوية.

3- أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، كدراسة (Low,elt,2001)، ودراسة (الوحيدي، 2008)، ودراسة (محمد، 2006)، ودراسة (Pajkos& klein, 2001).

4- ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة الأولى التي تتناول مجتمع تربية وتعليم لواء فقوع – في حدود علم الباحث- حيث تناولت الذكاءات المتعددة(اللغوي والمنطقي) وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الجزء من الدراسة مجتمع الدراسـة وعينتهـا، وأداة الدراسـة المستخدمة، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها لاستخراج النتائج، وفيما يلي عرض لذلك.

1.3 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تم استخدام المسح الشامل على جميع أفراد مجتمع الدراسـة، حيـثُ تـألف مجتمع الدراسة- وهو عينتها- من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك والبالغ عددهم (302) طالباً وطالبة منهم (160) طالبا و(142) طالبة موزعين حسب الجنس حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم للواء القصر، وطُبقت الدراسة على (263) طالباً وطالبة، حيثُ تم استخراج (34) طالب وطالبـة للعينة الاستطلاعية، واستبعدت خمسة نسخ من المقياس لعدم صـلاحيتها للتحليـل. والجدول(1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس:

جدول(1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	139	%52.8
إناث	124	%47.2
المجموع	263	%100

3.3 أداة الدراسة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطوير مقيـاس الذكاء اللغوي والمنطقي من خلال الاطلاع على الأدب النظري الخـاص بنظريـة الذكاءات المتعددة، والدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة (أبـو اسـعد، 2009) و (نوفل، 2007) و (Armestrong, 2000)

وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (28) فقرة تتوزع على نوعي الذكاء اللغوي وتمثله (15) فقرة، والمنطقي وتمثله (13) فقرة.

1.3.3 صدق الأداة

تم التحقق من مؤشرات الصدق باستخدام الصدق الظاهري من خلال توزيع الاستبانة على(10) محكمين منهم (6) من أساتذة كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة المتخصصين بعلم النفس التربوي والقياس النفسي, و(4) من مديرية تربيـة لـواء القصر طلب منهم الحكم على مدى انتماء الفقرة، ومدى وضوح الفقرة، وصـياغتها اللغوية، وإبداء ما يرونه مناسباً، وتم الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم واقتراحاتهم, حيث تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها أكثر من(80%) من المحكمين، حيث تم إضافة فقرة رقم (14) إلى مقياس الذكاء المنطقي، ليصبح عدد فقـرات الـذكاء المنطقـي (14)، وتم إعادة صياغة الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 5، 6، 8، 11) من مقيـاس الذكاء اللغوي، والفقرات رقم (3، 4، 12، 13) من مقياس الذكاء المنطقـي. وتـم كذلك التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي, حيث تم تطبيـق المقياس على العينة الاستطلاعية, والتي تم اختيارها عشوائياً من كلا الجنسين(شعبة من الإناث, وشعبة من الذكور) من داخل مجتمع الدراسة ومـن خـارج عينتهـا, بلغت(34) طالباً وطالبة, وبحساب معامل الارتباط بين درجة الفـرد علـى الفقـرة ودرجته على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة, والجدول(2) يبين ذلك:-

جدول(2)

معاملات الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة على مقياس الذكاءات المتعددة

رقم الفقرة	معامل الارتباط اللغوي	رقم الفقرة	معامل الارتباط المنطقي
1	.512**	1	.536**
2	.388*	2	.479**
3	.454**	3	.583**
4	.369*	4	.482**
5	.692**	5	.706**
6	.733**	6	.456**
7	.635**	7	.745**
8	.549**	8	.731**
9	.763**	9	.700**
10	.580**	10	.741**
11	.480**	11	.750**
12	.719**	12	.623**
13	.649**	13	.563**
14	.670**	14	.764**
15	.756**		

* تعني دالة عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)

** تعني دالة عند مستوى($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من خلال الجدول(2) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين(0.369-0.756) للذكاء اللغوي وبين (0.456-0.764) للذكاء المنطقي, حيث كانت جميعها دالة إحصائياً.

وتم كذلك التحقق من دلالات الصدق باستخدام صدق المحك التلازمي، والذي تم التحقق منه باستخدام بعدي (الميل الكتابي والفني، الميل العلمي) من بطارية اختبار كيودر للميل المهني، والذي طُبق على العينة الاستطلاعية (ن=34)، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على الذكاء اللغوي من الذكاءات

المتعددة وبعد الميل الكتابي والفني من بطارية اختبار كيودر للميل المهني بلغ معامل الارتباط (0.91)، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على الذكاء المنطقي من الذكاءات المتعددة وبعد الميل العلمي من بطارية اختبار كيودر للميل المهني بلغ معامل الارتباط (0.88).

2.3.3 ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة بثلاث طرق: باستخدام ثبات الإعادة, حيث تم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية (ن=34), وبعد (16) يوماً أُعيد تطبيق الأداة عليهم, ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق وبلغ معامل الثبات المحسوب كما هو في جدول رقم (3), وتم أيضاً التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. كما تم التحقق من الثبات باستخدام التجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون, والجدول(3) يبين معاملات الثبات للأداة.

جدول(3)

معاملات الثبات لأداة الذكاءات المتعددة

نوع الذكاء	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية
اللغوي	0.87	0.85	0.90
المنطقي	0.88	0.81	0.83

تصحيح أداة الذكاءات المتعددة(اللغوي والمنطقي)

تتم الاستجابة على الأداة وفقاً لسلم ليكرت الخماسي (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) تُأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على الذكاء اللغوي (75) وأدنى درجة(15)، وعلى الذكاء المنطقي فأعلى درجة (70) وأدنى درجة(14)، وتشير الدرجة المرتفعة على تمتع الطالب بهذا النوع من الذكاء، ويتم الحكم على المتوسطات الحسابية وفقاً للمعيار التالي:

1.00-2.33 بدرجة متدنية

2.34-3.67 بدرجة متوسطة

5.00-3.68 بدرجة مرتفعة

4.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

1- اعتماد الأداة التي تم استخدامها في الدراسة ومدى مناسبتها للتطبيق والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.
2- تطبيق الأداة المستخدمة في الدراسة على عينة الدراسة من طلبة المدارس وعلى شكل شعب وبحضور الباحث لتوزيع الاستبيانات وللإجابة عن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات الأداة المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة, وأنه سيتم التعامل مع إجابات الطلبة بسرية تامة, وأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.
3- جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

5.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام ما يلي:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2- معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد.
3- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test).
4- معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاتساق الداخلي.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لما توصلت إليه الدراسة من نتائج ومناقشتها، واقتراح التوصيات المناسبة.

1.4 عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك للذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطلبة على مقياس الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) كما في الجدول(4):

جدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطلبة على مقياس الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي)

نوع الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
اللغوي	3.71	0.54	مرتفع
المنطقي	3.65	0.71	متوسط

تشير النتائج في الجدول(4) إلى وجود تباين بين الطلبة في درجة امتلاك نوعي الذكاء(اللغوي، والمنطقي)، وأن مستوى امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك للذكاء اللغوي جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.54)، أما الذكاء المنطقي فجاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.71).

وقد يعزى ذلك إلى أن مستوى الذكاءات وقوتها تتباين لدى الأفراد، فالذكاءات المتعددة يمكن تنميتها إذا توافرت الظروف البيئية الملائمة وهذا ما أشار إليه أرمسترونج (Armstrong, 1994)، كما وإن الذكاء اللغوي يعتبر أكثر أنواع

الذكاء انتشاراً على الأرجح لأن كل سكان سطح الأرض يتعلمون الكلام، والكثير منهم يعرفون القراءة والكتابة بشكل مرضي.

وهناك تفسير آخر يعود إلى مدى علاقة الطلبة بالمدرسة، والبيئة المحيطة، لأن كل منها عامل مهم في اكتساب الفرد للغة، وهذا ما أكد عليه جاردنر (Gardner, 2003) إذ إن كل ذكاء يتأثر بعوامل بيئية. كما أن الذكاء اللغوي للطلبة يزداد بوجود المؤثرات اللغوية كالأنشطة الصفية التي تكثر من استخدام المفردات اللغوية، وممارسة أشكال مختلفة من التعلم اللغوي قراءةً وكتابةً واستماعاً، والإرشادات العلمية التي يقدمها المدرس حول اللغة، ومهاراتها وكيفية اختيار الألفاظ واستخدامها في كافة مجالات الحياة المختلفة. كما إن عملية اكتساب الفرد اللغة تبدأ من لحظة الميلاد ويزداد نموه اللغوي واستخدامه الرموز اللغوية بشكل أكبر في مراحل حياته بينما التفكير المنطقي يأتي متأخراً بعد اللغة تقريباً في الفترة العمرية التي تزيد عن 12 سنة، وهذا ما أكده العالم السويسري بياجيه.

كما أن بروفيل الذكاءات المتعددة يتحدد من خلال الإطار الثقافي السائد في المجتمع، حيثُ يرى جاردنر أن الذكاء يتحدد بيولوجياً ويتشكل ويصبح في صورة اجتماعية من خلال الإطار الثقافي السائد في المجتمع، وهذا ما أدى إلى ارتفاع درجة الذكاء اللغوي، حيث تهتم الأسرة ومنذ ولادة الطفل بتنميته لغوياً، أما الاهتمام بتنمية المنطق فتأتي متأخرة، مما أدى إلى أن تأتي درجة الذكاء المنطقي متوسطة.

السؤال الثاني: هل **يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية من خلال الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد والجـدول(5) يبين ذلك:

جدول(5)

تحليل الانحدار المتعدد بين درجات الطلبة على مقياس الذكاءات المتعددة(اللغوي والمنطقي) ودرجاتهم في مادة اللغة العربية

المصدر	معامل الارتباط لكل متغير	معامل الارتباط لكلا المتغيرين	معامل التحديد R^2	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
ثابت الانحدار				48.433	6.451		7.508	.000
اللغوي	.259**	.281	.079	4.976	2.135	.175	2.330	.021
المنطقي	.245**			3.017	1.642	.138	1.838	.067

يتبين من الجدول(5) وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالة(0.05≥α) بين الذكاء اللغوي ودرجات الطلبة باللغة العربية بمعامل ارتبـاط بلغ (0.259)، كما تبـين وجـود علاقـة ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى الدلالة(0.05≥α) بين الذكاء المنطقي ودرجات الطلبة فـي الرياضـيات بمعامـل ارتباط بلغ (0.245)، وتبين إمكانية التنبؤ بدرجات الطلبة باللغة العربية من خـلال الذكاء اللغوي حيث كانت قيمة (ت) =2.330، وعدم إمكانية التنبؤ بدرجات الطلبة باللغة العربية من خلال الذكاء المنطقي حيث كانت قيمة (ت)=1.838،وقد فسر كلا النوعين من الذكاء ما مقداره (7.9%) من التباين الكلي في درجات الطلبة باللغـة العربية؛ وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

التحصيل في اللغة العربية= 48.433+ 4.967*الذكاء اللغوي

أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل في اللغة العربية من خلال الذكاء اللغوي فقط، وعدم إمكانية التنبؤ به من خلال الذكاء المنطقي، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التحصيل الدراسي عموماً والذي يتأثر بالعديد من المتغيرات والعوامل المرتبطة بالطالب، حيثُ أن الذكاء عموماً والذكاء المنطقي بشكل خاص لا يمكن أن يكون له تأثير واضح دون توفر تلك العوامل كالدافعية والجهد، والثقة بالنفس. أما بالنسبة للذكاء اللغوي فهو يرتبط بشكل مباشر بمبحث اللغة العربية، فالذكاء اللغوي يزداد بزيادة المطالعة والمثابرة حول فهم المعاني اللغوية، والقراءة

المستمرة للكتب وهذا ما تتضمنه مناهجنا في اللغة العربية، وعكس ذلك يؤدي إلى نقص بالقدرات اللغوية وانخفاض في درجة امتلاك الذكاء اللغوي. كما ويعزى وأيضاً لكون المناهج الدراسية تعتمد بشكل كبير على كثرة المعلومات، واعتماد استراتيجيات التدريس المتبعة في مدارسنا على التلقين مما يساهم في إثراء الطلبة لغوياً، بل وحتى في المواد الرياضية والعلمية تعتبر اللغة جانب قوي في عملية التدريس.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة لوو، وزملاءه (low & nelson & waker, 2001) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة. وأيضاً مع دراسة عدوي(2008) والتي أشارت إلى أثر تطبيق حقيبة تعليمية قائمة على أساس الذكاء المتعدد في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مهارات اللغة العربية، كما اتفقت مع دراسة الوحيدي (2008) والتي أظهرت وجود أثر لإستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة تشان (Chan, 2001) والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ باللغة الصينية من خلال الذكاءات المتعددة. وتختلف مع دراسة مكماهون وروس (Mcmahon& Rose, 2004) والتي أشارت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل في القراءة من خلال الذكاء المنطقي فقط.

السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات من خلال الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد والجـدول(6) يبين ذلك:

جدول(6)

تحليل الانحدار المتعدد بين درجات الطلبة على مقياس الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) ودرجاتهم في مادة الرياضيات

المصدر	معامل الارتباط لكل متغير	معامل الارتباط لكلا المتغيرين	معامل التحديد R^2	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمةt المحسوبة	مستوى دلالة t
ثابت الانحدار				61.501	6.020		10.216	.000
اللغوي	*.127	.158	.025	1.412	1.993	.055	.709	.479
المنطقي	*.152			2.350	1.532	.119	1.534	.126

يتبين من الجدول(6) وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$) بين الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي ودرجات الطلبة بالرياضيات بمعامل ارتباط بلغ (0.127، 0.152) على التوالي، وتبين عدم إمكانية التنبؤ بدرجات الطلبة بالرياضيات من خلال الذكاء اللغوي حيث كانت قيمة (ت) =0.709، وعدم إمكانية التنبؤ بدرجات الطلبة بالرياضيات من خلال الذكاء المنطقي حيثُ كانت قيمة (ت)=1.534، وقد فسر كلا النوعين من الذكاء ما مقداره (2.5%) من التباين في درجات الطلبة باللغة العربية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن التحصيل الدراسي والتحصيل الرياضي على وجه الخصوص، هو ظاهرة معقدة متعددة الجوانب، ولا تتأثر بالذكاء فقط وبعض أنواعه، وإنما تتأثر بالعديد من المتغيرات المعرفية واللامعرفية، علاوة على أنها تتأثر بالجهد المبذول والاعتقاد في القُدرة في مقابل الجهد، وما يمكن أن يكون لدى الطالب من درجة منخفضة من الذكاء يمكن تعويضه ببذل المزيد من الجهد، وعدم بذل الجهد يضعف من تأثير الذكاء على التحصيل، وقد تُعزى أيضاً لطبيعة المناهج الدراسية التي لم يتم تصميمها باستخدام نمط الذكاء المنطقي، وعدم استخدام استراتيجيات الرياضيات المفعمة بالأنشطة التي يشترك بها المتعلم بكل ايجابية، كما ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لقلة الخبرات الرياضية التي يعيشها المتعلم في

المدرسة، وضعف ثقتهم في أنفسهم، وقلة دافعيتهم، وعدم الاعتماد على الذات مما يؤدي إلى عملية تعلم غير نشطة وغير فاعلة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة تشان (Chan, 2001) والتي أشارت إلى عدم إمكانية التنبؤ بالتحصيل بالرياضيات من خلال الذكاءات المتعددة، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة باجكوس وكلين (Pajkos& Klein, 2001) والتي دلت على أن استخدام استراتيجيات قائمة على الذكاءات المتعددة أدى إلى زيادة في تحصيل الطلبة في الرياضيات، واختلفت كذلك مع دراسة عفانة والخزندار(2004) والتي أشارت إلى وجود علاقة بين الذكاء المتعدد لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بالتحصيل في الرياضيات.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك للذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) تُعزى للجنس؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test)والجدول(7) يبين ذلك:

جدول(7)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T Test) لدلالة الفروق في درجة الذكاءات المتعددة(اللغوي والمنطقي) تبعاً لمتغير الجنس

نوع الذكاء	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
اللغوي	ذكر	139	3.75	.56	261	1.119	.264
	أنثى	124	3.67	.52			
المنطقي	ذكر	139	3.72	.68		1.875	.062
	أنثى	124	3.56	.72			

يتبين من الجدول(7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الجنسين في الذكاء اللغوي، حيث كانت قيمة (ت) = 1.119، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الجنسين في الذكاء المنطقي، حيث كانت قيمة (ت) = 1.875.

وقد يعزى السبب في عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي إلى التعليم والمناهج، فكلا الجنسين يتعرضان إلى نفس طرق وأساليب التدريس، بالإضافة إلى تشابه المناهج التي يدرسونها، ويعزى أيضاً إلى حالة التشابه بين الذكور والإناث في امتلاكهم لخبرات تعليمية سابقة، وتساوي فرص الاشتراك في التعلم.

ويرى الباحث أن سبب تكافؤ الذكور والإناث في درجة الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) يعزى إلى حالة المشاركة والتقارب في البيئات التعليمية والاجتماعية (طبقة واحدة تقريباً) والجغرافية(لواء فقوع) وتكافؤ القدرات بين الطلبة، كما أنهما يعيشان في بيئة أسرية متشابهة تقريباً في أساليب التنشئة والتربية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة سنايدر (Snyder, 1999) ودراسة عفانة والخزندار(2004) والتي أشارت إلى أن الإناث أظهرن قوة أكبر من الذكور فيما يتعلق بالذكاء اللغوي، بينما كان الذكور موهوبين أكثر من الإناث في الذكاء المنطقي.

2.4 التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

1- تدريب المعلمين على تقدير الذكاءات المتعددة لطلبتهم، ورسم الصفحة النفسية لذكاءاتهم وتفسيرها، وتوظيفها في استراتيجيات تعليمهم.
2- عمل دورات ومحاضرات تشرح للطلبة أهمية معرفة ذكاءاتهم، وتدريبهم على تنميتها ذاتياً.
3- بناء برامج لتنمية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة وبشكل خاص الذكاء المنطقي.
4- أن يتم تطوير المناهج –وخاصة مناهج اللغة العربية- في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وبشكل خاص الذكاء اللغوي.
5- دراسة بروفيل الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية.

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية

إبراهيم، مجدي عزيز (2008). **تنمية تفكير التلاميذ ذوي الاحتياجـات الخاصـة.** عالم الكتب، القاهرة، مصر

إبراهيم، مجدي عزيز؛ وغراب، رفعـت الـسيد (2006): **تـدريس الرياضـيات للتلاميذ الموهوبين.** عالم الكتب، القاهرة، مصر.

إبراهيم، نبيل رفيق. (2011).**الذكاء المتعدد. (ط1).** الأردن، عمـان: دار صـفاء للنشر والتوزيع.

أبو أسعد، أحمد (2009). **دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية.** القاهرة، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع

أبو جادو، صالح؛ ونوفل، محمد (2007). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق،**عمـان، دار المسيرة والتوزيع. الأردن.

أبو حطب، فؤاد (1996). **القدرات العقلية،** القاهرة : مكتبة الانجلـو المـصرية، مصر.

أبو غزال، معاوية (2013).**علم النفس العـام.** الأردن،عمـان:دار وائـل للنـشر والتوزيع.

إسماعيل، عصام؛ وعبد السلام، السيد (2003). **البناء العاملي للذكاءات المتعـددة وعلاقتها ببعض المتغيرات: اختبار لصدق نظرية جاردنر.مجلة التربيـة،** العدد(116) جامعة الازهر، القاهرة،مصر.

البدور، عدنان علي (2004). **اثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعـددة فـي تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لـدى طلبـة الـصف السابع الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمـان العربيـة، عمان، الأردن.

ثابـت، زيـاد محمـود.(2005). **نظريـة الـذكاء المتعـدد.** متـوفر عبـر Http://www.gaza.net/edu/multintelligences.htm اسـتخرج بتاريخ 2015/2/3

جابر، جابر(2003).**الذكاءات المتعددة والفهم:تنمية وتعميق**.القـاهرة:دار الفكـر العربي.

جابر، عبد الحميد (1997). **الذكاء ومقاييسه**، ط10، القاهرة، دار النهضة العربية.

جاردنر، هوارد (2004). **اطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة**. (ترجمة: محمـد الجيوسي) مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

جاردنر، هوارد (2005). **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرون**. دار الفجر، القاهرة، مصر.

جروان، فتحي (2002).**الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته خصائـصه، مراحله، قياسه وتدريبه**، ط1، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنـشر والتوزيع.

جميل، محمد؛ والهويدي، زيد (2003). **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الإبداعي**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

الحارثي، إبراهيم (2001). **تعليم التفكير**، ط2، الرياض، مكتبة الشقري.

حسين، محمد (2003). **تربويات المخ البشري**.(ط1)، عمان: دار الفكر للطباعـة والنشر.

حسين، محمد عبد الهادي (2005): **الاكتشاف المبكر لقدرات الـذكاءات المتعـددة بمرحلة الطفولة**. دار الفكر، عمان، الأردن.

حسين، محمد عبد الهادي (2006). **مدرسة الذكاءات المتعددة**. عمان، دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر.

حسين، محمد عبد الهادي (2003).**قياس وتقييم قـدرات الـذكاءات المتعـددة**. الأردن، عمان : دار الفكر.

حسين، محمد عبد الهادي.(2003). **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حويج، مروان؛ وأبو مغلي، سمير (2004). **المدخل إلى علم النفس التربوي**. دار اليازوري، عمان، الاردن.

الخزندار، نائلة نجيب (2002): **واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوهـا وسبل تنميتها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الزغول، عماد (2005). **مقدمة في علم النفس التربوي**، دار يزيد للنشر والتوزيع، الكرك، الأردن.

الزغول، عماد؛ والهنداوي، علي (2013). **مدخل إلى علم النفس**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشوامرة، عبدالجليل(2007) **الذكاء المتعدد للأشخاص مفهومه وأنواعه**، متوفر عبر www.pagearabia.net. بتاريخ 2015/1/22

الشيخ، سليمان الخضري (2008). **سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء**. (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن

الصاعدي، ليلى سعد (2007). **التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار: رؤية من واقع المناهج**. دار الحامد، عمان، الأردن.

طه، محمد (2006): الذكاء الإنساني. **سلسلة عالم المعرفة**، العدد 330، الكويـت، الكويت.

ظاظا، ح (2010). **الذكاء، في علم النفس التربوي: النظرية والتطبيقات**، تحريـر يوسف قطامي. عمان، الأردن، دار الفكر.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2008).**الذكاءات المتعـددة**. القـاهرة: دار الـسحاب للنشر والتوزيع.

عبيدة، وليم؛ وعفانة، عزو، (2003). **التفكير والمنهاج المدرسـي**، الكويـت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

العتوم، عـدنان؛ وعلاونـة، شـفيق؛ والجـراح، عبـد الناصـر؛ وابـوغزال، معاوية.(2005). **علم النفس التربـوي- النظريـة والتطبيـق**. عمـان، الأردن، دار المسيرة.

عدس، محمد إبراهيم (1997). **الذكاء من منظور جديـد.** (ط1). الأردن، عمـان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عدوي، عزمي (2008). **اثر حقيبة تعليمية قائمة على أساس الذكاءات المتعددة تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغـة العربيـة فـي مدارس الرواد بعمان.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنيـة: عمان، الأردن.

عفانة، عزو؛ والخزندار، نائلة (2004). **التدريس الصفي بالـذكاوات المتعـددة.** فلسطين : دار آفاق.

عفانة، عزو؛ والخزندار، نجيب (2004). مستويات الذكاءات المتعدد لـدى طلبـة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميـول نحوها. **مجلة الجامعة الإسلامية.** 2 (12)

عفانة،عزو؛ والخزندار، نجيب (2007). **التدريس الـصفي بالـذكاءات المتعـددة** (ط1). الأردن، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علام، صلاح(2002) **القياس والتقويم التربوي والنفسي -أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** .دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

علي، محمد السيد (1998).**مصطلحات في المنـاهج وطـرق التـدريس.** (ط1). القاهرة، المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

علي، مصطفى عبد ا (2008): **الذكاءات المتعـددة وعلاقتهـا باسـتراتيجيات التدريس المفضلة لدى عينة من معلمي المـواد الاجتماعيـة للمرحلـة الثانوية بدولة الكويت.** رسالة ماجستير غير منـشورة، جامعـة الخلـيج العربي، المنامة، البحرين.

العمـايرة، هيـثم (2014). أهميـة اللغـة العربيـة، متـوفر عبـر Http://www.mawdoo3.com بتاريخ 14 /2015/4

فارس، ابتسام (2006): **فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعـددة فـي تنميـة التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفـة لـدى طلـاب المرحلـة**

الثانوية في مادة علم النفس. رسالة دكتـوراه غيـر منـشورة، جامعـة القاهرة، مصر.

القيسي، هند رجب (2004). **تأثير الإسـاءة بنوعيهـا (الانفعاليـة والجـسدية) والإهمال بنوعيه (الانفعالي والجسدي) على الذكاءات الثمانية المتعددة.** رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ماسون (2006): **تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم**. ترجمة: مـراد علـي عيسى ووليد السيد خليفة، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

محمد، ايمن عيد (2006). **فعالية برنامج مقترح فـي ضـوء نظريـة الـذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الـصف الثـاني الإعدادي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

مصباح، عبد الهادي (2006). **العبقرية والذكاء والإبداع**. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، مصر.

المعراج، سمير عطية (2013). **الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم**. القاهرة، ط1، المكتب العربي للمعارف.

المفتي، محمد أمين (2004). **الذكاوات المتعددة : النظريـة والتطبيـق**، المـؤتمر العلمي السادس عشر لتكوين المعلـم، المجلـد الأول، القـاهرة الجمعيـة المصرية للمناهج وطق التدريس.

ناسه، إيناس السيد (2009). **الإعلام المرئي وتنمية ذكاءات الطفـل العربـي.** دار الفكر، عمان، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد (2002). **علم الـنفس التربـوي**. ط 9، بيـروت: مؤسـسة الرسالة.

نوفل، محمد بكر (2007).**الذكاء المتعدد في غرفة الـصف النظريـة والتطبيـق**. (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ن عمان ن الأردن.

نوفل، محمد بكر (2010). **الذكاء المتعدد في غرفة الصف – النظرية والتطبيق**، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

الهنداوي، علي فالح؛ والزغول،عماد عبدالرحيم.(2002). **مبادئ أساسية في علـم النفس**. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الهويدي، زيد؛ والجميل، محمد (2004). **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع**. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

الوحيدي، ميسون (2008). **اثر إستراتيجية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد فـي تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبـة المرحلـة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراه غيـر منـشورة، عمـان العربيـة للدراسات العليا، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم المملكة الأردنية الهاشـمية (2006). **دليـل المعلـم اللغـة العربية**، إدارة المناهج والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتعليم المملكة الأردنية الهاشمية (2006). **دليل المعلم الرياضيات**، إدارة المناهج والكتب المدرسية.

ب. المراجع الأجنبية:

Armestrong, T. (1994). **Multiple Intelligences in the Classroom**. New York: USA

Armstrong, T.(1994). **Multiple Intelligences in the Classroom**. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.

Armstrong, Thomas,(2000). **Multiple Intelligences in the Class Room, Alexandria: Association for Prevision and Curriculum Development Arbor** Michigan.USA.

Armstrong, Thomas. (2009). **Multiple Intelligences in the Classroom**. 3rd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bender, J. & Coughlin, J. (2002). **Improving Student Motivation and Achievement in Mathematics Through Teaching to the Multiple Intelligence**, Master of Arts, Action Research Project, University of Saint Xavier, Chicago, USA.

Campbell, Bruca & Campbell, linda. (1999). **Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories from Six School**.

Chan, D.H.(2001). Assessing Giftedness of Chines Secondary Students in Hong Kong: A Multiple Intelligence Perspective. **High Ability Studies**, 12(2): 215-234.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (1999). **Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement** (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

Fotini, B.(2001). " What kind of Multiple Intelligence in formed Instruction and Assessment can be Developed that Will Help Adult Learners Deal with Math anxiety so thay Reach their stated Goals". **ERIC** No. ed453386.

Gardner, H.(2003). **Multiple intelligences after twenty years. Apaper presented at the American Educational Research Association**, Chicago, Illinois, April 21

Gardner, Howad.(1995). **Reflection on Multiple Intelligences**: Myths and Messages PHI Delta Kappan.

Gardner, Howard.(1995). **Reflection on multiple intelligences: myths and Messages Phi Delta Kappan**.

Gardner,H.(1983). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences** ,New York: Basic Book.

Goodnough. K. (2000). **Exploring Multiple Intelligences Theory in the Context of Science Education**; An Action Research Approach, DAI-A.61/06: 2164

Gottfredson, L. S. (1997). Why g Matters: The Complexity of Everyday Life. **Intelligence**, 24(1), 79-132.

Joseph, P (2000): **Feeling and Thinking, the Role of Affect in Social Cognition**, Cambridge University Press, USA.

Lazear, D. (1992). **Teaching for Multiple Intelligence.** Phaidelta Kappa. Bloomington.

Low,K, Nelson, A & Waker, M(2001). **Improving Reading Skills** , (ERIC Documents Reproduction service No ED456414

Mackim, R. H. (1980). **Experiences in Visual Thinking, 2nd** ed Boston: PWS Engineering.

Mc Mahon, S.D & Rose, D.S.(2004). **Multiple Intelligence and Reading Achievement: An Examination of the Teele Inventory of Multiple Intelligence.** The Journal of Experimental Education, 73(1): 41-52.

Owen, S .V., Forman, r.d & Moscow, H.(1981). **Educational Psychology: an Introduction**,(2nd ed) Owen & Robin Forman.

Pajkos, D, & Klien, J. (2001). **Improving Upper Grade Math Achievement Via the Integration of a Culturally Responsive Curriculum**, Master of Arts, action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development field – Based Masters Program. Chicago, il.retrieved April,12,2015from: http://www.edrs.com/members/Sp.Cfm?AN=ED460853

Paul, R. (1992). **Critical thinking: what Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.** Santa Rosa, calif: Foundation for Critical Thinking.

Pfeifer, R. & Bongard, J. (2007). **How The Body Shapes The Way We Think: a new view of intelligence**. MIT Press.

Snyder, R,F.(1999). **The Relationship Between Learning Styles/Multiple Intelligences and Academic Achievements of High School Students**. The High School JournaL.

Spolin, V. (1986). **Theater Games for the Classroom Evanston, 111:**North Western University Press.

Sternberg, Robert. J. & Williams, Wendy M. (2002). **Educational psychology**. Al – 1yn & bacon.

Thomas, H.(2002): **Multiple Intelligences and Portfolios**.Advision Ofreed Elseven inc.361 Hanover Street , Heinemann ,USA.

Wolman, B.B. (1985). **Handbook of Intelligence**. New York: Wiley inter science publication.

woolfolk, Anita (2001). **educational psychology allyn & bacon**.

الملحق (أ)

قائمة بأسماء المحكمين

الاســـم	الرتبة	التخصص	مكان العمل
د. جهاد القرعان	أ.مشارك	التربية الخاصة	جامعة مؤتة
د. محمد عبد الرحمن	أ.مساعد	التربية الخاصة	جامعة مؤتة
د. زيد البشايرة	أ.مشارك	مناهج عامة	جامعة مؤتة
د. عمر الهويمل	أ.مساعد	مناهج وأساليب تدريس	جامعة مؤتة
موسى الحرازنة	ماجستير	اللغة العربية	مديرية تربية لواء القصر
إياد أبو نواس	ماجستير	الرياضيات	مديرية تربية لواء القصر
ريم الزريقات	ماجستير	الرياضيات	مديرية تربية لواء القصر
منتهى الضمور	ماجستير	اللغة العربية	مديرية تربية لواء القصر
د. راجي الصرايرة	أ.مشارك	قياس وتقويم	جامعة مؤتة
د. نائل البكور	أ.مشارك	علم نفس / مدرسي	جامعة مؤتة

الملحق (ب)

الأداة بصورتها الأولية

بسم ا الرحمن الرحيم

استبانة تحكيم المقياس

المحكم – الدكتور – المشرف التربوي- المعلم :.......................... المحترم.

تحية طيبة وبعد،،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (**الذكاءات المتعددة (اللّغوي والمنطقي) وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللّغة العربية والرياضيات**)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النّفس التّربوي في كلية العلوم التّربوية، في جامعة مؤتة.

أهداف الدراسة:-

1- التعرف على درجة الذكاء اللغوي اللفظي والمنطقي الرياضي لدى طلبة الصف الثامن في لواء فقوع

2- تحديد درجة علاقة الذكاءات المتعددة (اللّغوي والمنطقي) لدى طلبة الصف الثامن في لواء فقوع في محافظة الكرك بتحصيلهم في مادتي اللّغة العربية والرياضيات .

3- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء فقوع في محافظة الكرك للذكاءات المتعددة(اللغوي والمنطقي) باختلاف الجنس.

4- ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس(جاردنر) للذكاءات المتعددة وإجراء بعض التعديلات عليه حيثُ تم اختيار بعدين منه وهما(الذكاء المنطقي/ الرياضي، والذكاء اللغوي/اللفظي) علماً بأن الاستجابة عليه ستتم وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي(**مرتفعة جدّاً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً**).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واطّلاع ودراية، وما نأمله من تعاون، نرجو منكم التكرم بقراءة الاستبيان المعروض بين أيديكم، وإبداء ملاحظاتكم عليه من حيث مدى انتماء الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللّغوية، ومدى قياسه للذّكاءات المتعددة (**اللغوي والمنطقي**)، وسيكون لآرائكم الدور الفعال في إخراج هذه الأداة بالصورة المطلوبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

مع جزيل الشكر وعظيم الامتنان

الطالب ربيع ثلجي عيادة المصاروة

المتغيرات الشخصية

الـــــــجـــــــنـــــــس ☐ ذكر ☐ أنثى

علامة اللغة العربية ☐

علامة الرياضيات ☐

الرقم	الفقرات	الصياغة اللغوية والوضوح		مدى ملائمة الفقرات للبعد		الملاحظات /التعديل المقترح
		سليمة	غير سليمة	سليمة	غير سليمة	
	أولا : الذّكاء اللغوي					
1-	أنا أستمتع بقراءة كل المواد والموضوعات الدراسية.					
2-	أحصل على علامات أفضل في اللغة العربيَّة والتاريخ من الرِّياضيَّات والعلوم.					
3-	أردّد الكلمات في عقلي قبل قراءتها.					
4-	اللغات الأجنبية تثير اهتمامي.					
5-	استمتع في سرد القصص، وتأليف الطرائف والنكات.					
6-	يضطر بعض الناس لسؤالي حول بعض معاني الكلمات في كتاباتي أو أحاديثي.					
7-	أجد من السهل تأليف القصص.					
8-	أستخدم اللغة جيداً لغرض الإقناع، الإمتاع، الأعلام، التواصل.					
9-	أجد من السهولة تذكر العبارات و القصائد.					
10-	احرص على اقتناء الكتب لقراءتها.					
11-	انسجم عند سماع المذياع وأشرطة التسجيل أكثر من مشاهدة الفيديو والتلفاز.					
12-	استمتع بحل العاب الكلمات مثل: الكتابة بسرعة وإعادة ترتيب أحرف الكلمة لترتيب كلمة جديدة.					
13-	اعدُّ كتابة التقارير، والمقالات والمذكرات مسالة محببة إلى نفسي.					
14-	أجد نفسي متفوقاً في قواعد اللغة العربيَّة بين أقراني.					
15-	تدوين الملاحظات يساعدني على الفهم والتذكر.					

ثانياً : الذَّكاء المنطقي / الرياضي		الصياغة اللغوية والوضوح		مدى ملائمة الفقرات للبعد		الملاحظات /التعديل المقترح
		سليمة	غير سليمة	سليمة	غير سليمة	
1	أجري العمليات الحسابية في ذاكرتي بسرعة، حتى ولو كانت أعدادا كبيرة.					
2	أفضّل حصص الرِّياضيَّات والعلوم على باقي المباحث.					
3	استفسر عن الأسباب وراء الأشياء في العلم، والأحداث وسلوك الآخرين.					
4	استمتع بتحدي ومعالجة المشاكل التي تؤرق الآخرين، وحلها بنجاح.					
5	أميل إلى الترتيب المنطقي في عمل الأشياء.					
6	استخدم الحاسبات الالكترونية في انجاز واجباتي.					
7	استمتع بالألغاز والألعاب التي تحتاج إلى جهد عقلي.					
8	احتفظ بحاجاتي الشخصية مرتبة ومنظمة.					
9	أحب أن أخوض في تجارب ماذا لو ؟ مثلا : ماذا لو ضاعفت كمية الماء التي اروي بها الورد كل أسبوع ؟					
10	ألاحظ أخطاء الأفراد عندما لا يتمتعون بالتفكير المنطقي.					
11	أصنف الأشياء حسب الخصائص المشتركة بينها.					
12	تساعدني التعليمات المتتالية كثيرا بالوصول إلى هدفي.					
13	أحبط بسرعة عندما أتعامل مع أشخاص غير منظمين.					

الملحق (ج)

الأداة بصورتها النهائية

بسم ا الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب/ـــــة

السلام عليك ورحمة ا وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان" **الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات**)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي في كلّية العلوم التّربوية،في جامعة مؤتة.

راجياً الإجابة عن فقرات المقياس بكل دقةٍ وأمانةٍ، وذلك بوضع إشارة (✓) بجانب الفقرة التي تنطبق عليك، علماً بأن الإجابة ستبقى سرّيّة ولن تستخدم إلّا لأغراض البحث العلمي.

ملاحظة:

1. عدم ترك أي عبارة دون إجابة.
2. اختيار إجابة واحدة فقط لكل عبارة.

مع شكري وتقديري لتعاونكم..

الباحث

ربيع شلجي عيادة المصاروة

<u>أولاً: المتغيرات الشخصية</u>

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

علامة اللغة العربية ☐

علامة الرياضيات ☐

ثانياً:فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرات	التدريج				
	أولاً: الذّكاء اللّغوي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
-1	أستمتع بقراءةِ جميع المباحثِ والموضوعاتِ الدراسيةِ.					
-2	علاماتي في مادة اللّغة العربية أعلى من الرياضيات.					
-3	أردد الكلمات في عقلي قبلَ قِراءتِها.					
-4	اللغات الأجنبيَّة تُثيرُ اهتمامي.					
-5	أستَمتِع في سردِ القِصص والطّرائفِ والنّكات.					
-6	يسألُني بعض النّاس حولَ بعضِ معاني الكِلمات في كِتَاباتي أو أحادِيثي.					
-7	أجد مِن السهل تَأليفِ القِصص.					
-8	أستَخدم اللغةَ جيداً لغَاياتِ الإقناعِ.					
-9	أجد مِن السهولةِ تَذَكُّر العِبارات و القَصائِد.					
-10	أَحرص على اقتِنَاءِ الكُتبِ لِقراءتِها.					
-11	أستَوعِب ما أسمعه مِن المِذياعِ وشَريطِ الكاسيت أَكثَر مما أشاهِده في التّلفاز أو الأفلام.					
-12	أستَمتِع بِحل ألعابِ الكلماتِ مِثل: الكِتَابة بِسرعةٍ وإعادة تَرتيبِ أحرفِ الكِلمة لتَرتيب كلمة جدِيدة.					
-13	أعد كتَابة التّقارير، والمقَالات والمذَكرات مسألةً محببةً إلى نَفسي.					
-14	أجد نَفسي متفوقا في قَواعِدِ اللّغةِ العربية بين أَقراني.					
-15	تَدوين الملاحظَات يساعدني على الفَهمِ والتذَكر.					

	ثانياً: الذّكاء المنطقي / الرِّياضي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	أُجري العمليّات الحِسابيةِ فِي ذَاكِرتي بِسرعةٍ، حتى ولو كانَت أعداداً كبيرةً.					
2	أُفضلُ حِصص الرياضيات والعلومِ على باقي المباحثِ.					
3	أَطرح أسئِلةً كثِيرةً عن أسبابِ حدوثِ الأشياءِ.					
4	أتَحدّى باستِمتَاعِ المشَاكلَ التي تُؤرقُ الآخَرين وأعملُ على حلها.					
5	أميلُ إلى الترتيبِ المنطقي في عمل الأشياءِ.					
6	أستَخدِم الحاسِبات الإلكترونية في إنجاز واجِباتي.					
7	أستَمتِع بالألغَاز والألعابِ التي تَحتَاج إلى جهدٍ عقلي.					
8	أحتَفِظُ بحاجاتي الشّخصيةِ مرتبةً ومنَظمةً.					
9	أُحِب أن أخُوض في تَجارِبِ ماذا لو ؟ مثلاً: ماذا لو ضاعفتُ كميّة الماءِ التي أروي بها الورد كُلَ أسبوعٍ ؟					
10	أُلاحِظُ أخطَاء الأفرادِ عِندما لا يتَمتعون بالتَفكير المنطِقي.					
11	أصنفُ الأشياء حسب الخَصائصِ المشتَركةِ بينَها.					
12	تُساعِدني التعليماتُ المتَتَالية الواضِحة للوصول إلى هدفي.					
13	أشعر بالإحباطِ عِندما أتَعاملُ مع أَشخَاصٍ غَير منَظمين.					
-14	أُحِب أسئِلَةَ البرهان " برهِن على "					

المعلومات الشخصية

الاسم: ربيع ثلجي عيادة المصاروة

الكلية:العلوم التربوية

التخصص: علم نفس تربوي

السنة: 2015

البريد الكتروني: rabeamassarweh62@gmail.com